

**Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
Instituto de Investigaciones Históricas**



**INSTITUTO DE
INVESTIGACIONES
HISTÓRICAS
UMSNH**



Programa de Maestría en Enseñanza de la Historia

Tesis

**Democracia y ciudadanía: la participación política en el
Postrujillismo (1961-1986). Una propuesta didáctica**

Para obtener el Grado de
Maestro en Enseñanza de la Historia

Presenta
Domingo Alberto Domínguez

Asesor:
Doctor en Historia Marco Antonio Landavazo Arias
Doctor en Historia

Co-Asesor
Doctor en Historia José Napoleón Guzmán Ávila

**Morelia, Michoacán,
Diciembre del 2013**

**Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
Instituto de Investigaciones Históricas**



**INSTITUTO DE
INVESTIGACIONES
HISTÓRICAS
UMSNH**



Programa de Maestría en Enseñanza de la Historia

Tesis

**Democracia y ciudadanía: la participación
política en el Postrujillismo (1961-1986). Una
propuesta didáctica**

Para obtener el Grado de
Maestro en Enseñanza de la Historia

Presenta

Domingo Alberto Domínguez

Asesor:

Dr. Marco Antonio Landavazo Arias

Morelia, Michoacán,
Diciembre del 2013

Resumen

En los últimos años, la democracia y la ciudadanía son temas que se han ido abordando desde nuevas perspectivas teóricas y pedagógicas. La educación democrática y ciudadana orientada hacia la participación política constituye una necesidad en la formación de sujetos políticos capaces de dirigir la acción hacia la consecución de una sociedad más justa y equitativa. La historia muestra las tensiones que se han dado entre los ciudadanos y el poder político, mostrando los diversos escenarios desde donde se ha luchado para construcción la democracia. El periodo histórico posttrujillista, más concretamente en los años 1961-1986, constituye una etapa de avances y retrocesos de la democracia dominicana, donde se definió un escenario de lucha en que el pueblo se constituyó en sujeto político. Tales acontecimientos se han mantenido ajenos a la esencia de la enseñanza de la historia del 8vo grado de la educación básica en la República Dominicana, así como también de la práctica docente. El análisis de dos escuelas en la ciudad de Santiago de los Caballeros, unido a las problemáticas psicopedagógicas de la aplicación del currículum educativo y las condiciones de socioeconómicas de los estudiantes, sirvieron de estímulo en el diseño de una propuesta didáctica para la enseñanza de la historia desde nuevos enfoques teóricos, a fin de reafirmar valores democráticos y ciudadanos del Posttrujillismo.

Palabras clave: Democracia, ciudadanía, participación, posttrujillismo, enseñanza de la historia, educación cívica.

Abstract

In recent years, the democracy and citizenship are subject which have been addressed from new theoretical and pedagogical perspectives. The democratic and civic education oriented political participation is a necessity in the formation of political subjects capable of directing action towards achieving a more just and equitable society. History shows the tensions that have occurred between citizens and political power, showing the different scenarios from where it has struggled to build democracy. The historical period posttrujillista, specifically in the years 1961-1986, is a step of progress and setbacks of Dominican democracy, where a scene of fighting in the town was established in defined political subject. Such events have remained outside the essence of history teaching 8th grade of basic education in the Dominican Republic, as well as teaching. The analysis of two schools in the city of Santiago de los Caballeros, combined with psychoeducational problems of the application of the educational curriculum and the socioeconomic conditions of the students, served as a stimulus in the design of a methodological approach to teaching history from new theoretical approaches to reaffirm democratic values and Posttrujillismo citizens.

Key Words: Democracy, citizenship, participation, posttrujillismo, history teaching, civic education

Índice

Introducción.....	4
Capítulo 1	
1. Educación democrática y ciudadana.....	12
1.1. Democracia y ciudadanía: una compleja definición.....	13
1.2. ¿Qué es la educación democrática y ciudadana?.....	23
1.3. Relaciones democracia y ciudadanía y enseñanza de la historia.....	29
Capítulo 2	
2. Análisis histórico-pedagógico del Postrujillismo como sistema vinculado a la educación, 1961-1986.....	37
2.1. Caudillismo y autoritarismo en la tradición política dominicana: legitimación y surgimiento del Trujillismo.....	38
2.2. El Postrujillismo: avances y retrocesos de la democracia dominicana.....	44
2.3. Análisis del sistema educativo dominicano: una introspectiva hacia su base psicopedagógica.....	57
2.3.1. Desde la filosofía educativa: cómo el currículum es llevado a cabo en la práctica pedagógica.....	65
2.3.2. Situación de la educación cívica en la República Dominicana.....	69
Capítulo 3	
3. Propuesta didáctica: resultados y análisis.....	74
3.1. La escuela primaria como base de la formación democrática y ciudadana. Dos casos del Nivel Básico de Santiago de los Caballeros.....	75
3.1.1. Perfiles de las escuelas Telesforo Reynoso y Manuel de Jesús Peña y Reynoso.....	80
3.1.2. Aspectos generales de la escuela Telesforo Reynoso.....	81
3.1.3. Aspectos generales de la escuela Manuel de Jesús Peña y Reynoso.....	84
3.2. Resultados y análisis de trabajo de campo.....	87
3.2.1. Aplicación de la propuesta didáctica. Resultados de una intervención.....	87
3.3. Propuesta didáctica.....	98
Conclusiones.....	115
Bibliografía.....	122

Introducción

Hablar de la lucha por la democracia hoy día no sólo implica una tarea política, sino también educativa, la cual se ha repensado en función de la escuela como espacio para la formación política. Sin embargo, estudiar la democracia constituye una tarea compleja, puesto que su análisis requiere de distintas perspectivas teóricas y de la diversidad de criterios que le acompañan en su estudio. Lograr una democracia auténtica supone una lucha permanente por el derecho, en una sociedad donde la participación se ha convertido en un ideal imposible. En ese sentido, la educación es un elemento que ayuda a consolidar y a perfeccionar los elementos teóricos de la democracia, promoviendo el desarrollo de un profundo sentido social en el que el individuo se coloca en una posición de poder, y puede tomar decisiones responsables que repercuten en el conglomerado social.

Las tensiones que sobreviven en el mundo por la imposición de los sistemas económicos orientados hacia el capitalismo, ha llevado a un cuestionamiento serio de las democracias, cada día más absorbidas por el fenómeno global de la cultura mercantilista. Las nuevas tecnologías han transformado las estructuras sociales, llevando a la vez a replantearse la naturaleza de la naturaleza de la cultura. Los escenarios de las luchas llevadas a cabo hoy día muestran la antinomia que representa el mundo globalizado, representado por quienes pretenden continuar un esquema de dominación sustentado en un sistema económico inequitativo, y los que se resisten a esas pretensiones, y consideran que todavía quedan espacios desde donde se puede significar¹ la lucha a favor de una sociedad más justa e igualitaria. Es en estas tensiones entre los ciudadanos y el poder donde se muestra la esencia de la democracia.

El presente trabajo pretende revisar desde diversas teorías de la democracia estas tensiones, arrojando una mirada a la historia, que es el medio desde donde podemos visualizar estas luchas significativas. La visualización de las actitudes cívico-democráticas desde otras disciplinas teóricas como la historia nos ofrece alternativas creativas para ofrecer un análisis más agudo de la realidad y sus actores. Sin embargo, en el marco del

¹ Los significados revisten una importancia vital en la incidencia de los individuos en las acciones sociales, puesto que llevan a orientar procesos de lucha hacia la aspiración de nuevas estructuras sociales y que permiten ver otros niveles de la realidad. La lucha por la democracia adquiere significado en la medida en que los sujetos se implican en la misma para hacer valer lo que en esencia es la democracia.

desarrollo de la pedagogía actual y la práctica docente es una posibilidad que algo distante, puesto que no han habido suficientes esfuerzos que propongan una enseñanza de la historia que oriente directamente hacia la formación ciudadana que es, en efecto, uno de los propósitos fundamentales de la enseñanza de la historia, precisados en las diversas legislaciones que contemplan a la democracia como una aspiración educativa.

El trabajo a continuación constituye un estudio de carácter histórico-pedagógico, relacionado con el desarrollo de la democracia en tanto sistema vinculado a la educación, cuyo eje central está localizado en un estudio comparativo en el cual se busca probar cómo desde la educación se repiten, se modifican o se desarrollan experiencias democráticas que sirven para valorar procesos históricos recientes en el país, cuyas perspectivas permitirán conocer qué se ha hecho desde el currículum para ayudar a consolidar los elementos teóricos planteados en la escuela, utilizando también los propios instrumentos de la democracia, tales como las oportunidades, niveles de libertad, participación, inclusión social, etc.

Con ello se busca elaborar una propuesta didáctica para enseñar historia en el 8vo grado del Nivel Básico, trabajando los valores de la democracia y la ciudadanía, que influyan en el desarrollo de actitudes participativas como modo de contribuir a la construcción de una cultura democrática en la República Dominicana. En tal aspecto, se ofrecerá un análisis histórico-pedagógico del Postrujillismo, concretamente del período histórico 1961-1986 para apreciar los avances y retrocesos de la democracia dominicana, cuya etapa está enfocada al análisis de la participación política de los ciudadanos, y la cual servirá de marco de referencia histórica para encaminar los contenidos de la propuesta didáctica. La misma pretende que los estudiantes valoren procesos históricos recientes del país desde nuevas perspectivas académicas, como una forma de reafirmar los valores democráticos y ciudadanos del período en cuestión.

También, se pretende revisar cuáles han sido los aportes de la educación ciudadana desde del currículum educativo, y otros aspectos relacionados a la legislación escolar, así como su nivel de involucramiento a través de la práctica docente. Por lo tanto, constituye a la vez un esfuerzo por reorientar las prácticas pedagógicas a que contribuya a promover el desarrollo de capacidades cognitivas para que los estudiantes puedan adquirir actitudes

como la independencia de criterio y la participación política. En ese sentido, la propuesta didáctica comprende un conjunto de herramientas para el ejercicio cognoscitivo que permitirás a los alumnos involucrarse en problemáticas del conocimiento histórico postrojillista, cuyas herramientas le permitirán una mejor comprensión, y por lo tanto, puedan asumir posiciones concretas respecto a los escenarios desde donde se llevan a cabo las luchas sociales.

En el referido estudio incluye un estudio experimental a través de la recopilación de informaciones empíricas, en base a un diagnóstico realizado en dos escuelas públicas del Nivel Básico de la ciudad de Santiago de los Caballeros, tomando como foco de investigación el 8vo grado. En ese aspecto, el estudio abarcará la aplicación de instrumentos en forma de cuestionarios a alumnos, la supervisión de clases y la aplicación de la propuesta didáctica. En relación a la aplicación de las encuestas, el experimento se apoyará en un método cualitativo, para determinar representaciones y actitudes respecto a valores democráticos en los alumnos. Desde luego, se incluye un análisis comparativo entre las propuestas filosóficas del sistema educativo y la práctica educativa realizadas por los maestros a los cuales se les sometió a un ejercicio de evaluación.

La enseñanza de historia como campo de estudio es un área que en los últimos años ha estado en permanente expansión, lo que la ha llevado a constituirse en una disciplina propia, reflejando un crecimiento académico. Sin embargo, al abordar su estudio desde la democracia y la ciudadanía, se puede determinar que ha sido una temática poco explorada, a decir por las pocas fuentes que han arrojado las pesquisas del tema en cuestión. En ese sentido, tratar la enseñanza de la historia desde la temática mencionada complica su estudio, pues no se han realizado constantes investigaciones que muestren resultados más amplios sobre el vínculo de estos dos aspectos. Como disciplina escolar, la historia es mucho más reciente que la historia como disciplina teórica, por lo que para hacer un balance de la misma hay que limitarse a los períodos históricos más recientes.

Al hablar de la enseñanza de la historia en el marco de la formación democrática y ciudadana, es menester hacer referencia de sus usos políticos. Desde sus orígenes, la enseñanza de la historia ha consistido en formar un determinado modelo de persona en

consonancia con los valores dominantes². De esta manera, la enseñanza durante parte del siglo XIX y prácticamente el siglo XX, han estado predominadas por valores vinculados al nacionalismo y a la defensa de la patria.³ Al respecto, aparece el trabajo de Merchán Iglesias, Duarte Piña y Del Alba Fernández de la Universidad de Sevilla, quienes apoyados en la experiencia histórica de su propia nación, consideran que la enseñanza de la historia ejercía la educación política de los ciudadanos. En ese aspecto, cumplía desde ya un rol específico en la sociedad: la educación de príncipes y nobles con el objetivo de guiar hacia la política⁴.

En América Latina, la enseñanza de la historia tuvo la particularidad de reafirmar y consolidar los incipientes nacionalismos, como fruto de la guerra de la independencia en el siglo XIX. En Colombia, responde a la necesidad de promover un proyecto político que respondía a la necesidad de reinventar el nacionalismo colombiano a raíz de la pérdida del territorio de Panamá, para lo cual la historia patria reinsertó el valor cultural y patriótico del susodicho territorio. También, desde otro contexto, tuvo una implicación los programas escolares de diversos países que reformaron los sistemas educativos para adecuar la enseñanza de la historia y la educación ciudadana a la nueva realidad latinoamericana, como fruto de los procesos de democratización que se llevaron a cabo en la década de los ochenta. En ese sentido, Argentina introdujo enfoques pedagógicos novedosos para potenciar el interés de los alumnos por la historia y el civismo, y darle un nuevo enfoque a la democracia.

Sin embargo, si se hace balance de la experiencia de la educación democrática, hay que destacar que, a pesar de las legislaciones y reformas experimentadas por los respectivos sistemas educativos en los susodichos años, los mismos no respondieron a un cambio en

² Pagés, Joan, “*La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado*”, Universidad Autónoma de Barcelona, pág. 205, en <http://practicainicialp1.files.wordpress.com/2012/06/joan-pagc3a8s-la-educacic3b3n-para-la-ciudadanc3ada-y-la-ensec3b1anza-de-la-historia.pdf>

³ *Ibid*, pág. 205.

⁴ Mechán Iglesias, F. Javier, *et. al.*, “La enseñanza de la Historia como formación para la participación ciudadana” en *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, Volumen I (Nicolás del Alba Fernández, *et. al.* editor, http://www.didactica-ciencias-sociales.org/publicaciones_archivos/2012-sevilla-XXIII-Simposio-DCS_I.pdf

las actitudes y el desarrollo de una cultura democrática. En vista de que la educación constituye el fundamento de un régimen político óptimo, también se hace necesario educar a los ciudadanos para que los jóvenes jueguen un rol activo en la política y cumplan su cometido para con dicho régimen, así para con la sociedad en general. Ante la moda contemporánea de la educación cívica para estimular el pensamiento crítico e independiente, la historia constituye un pretexto perfecto.

Hoy día hay una falta de interés por parte de los jóvenes en temas sobre la democracia, la participación política y social, etc., debido a la dejadez de la escuela y de la enseñanza de los contenidos históricos en la valoración de la democracia como el mejor de los sistemas conocidos para la organización de la vida política y de la convivencia social⁵. La didáctica de la historia como campo de estudio relativamente reciente ha estado planteando nuevas perspectivas de análisis desde las cuales se puede abordar más ampliamente el conocimiento de la historia. En ese sentido, se precisa del conocimiento de la historia, de manera que tienda a concientizar sobre cuál es el rol y el espacio correspondientes de dicho sujeto histórico como forma de contribuir al desarrollo de los procesos democráticos de las naciones.

En el marco de la educación dominicana, abordar el estudio de la relación entre enseñanza de la historia vinculada a la educación ciudadana muestra un panorama con pocos resultados, debido a varios factores que predominan en la pedagogía nacional. Por ejemplo, el predominio de un esquema memorístico y tradicionalista aún permean en la práctica docente, lo que mantiene a los estudiantes ajenos a las dinámicas problematizadoras y la reflexión de los hechos históricos. Por lo tanto, se enseñan una historia carente de significado y que incita a la pasividad, y en la que las actitudes y valores cívicos y democráticos muchas veces quedan al margen de la asignatura de ciencias Sociales.

En tal aspecto, la historia enseñada en el 8vo grado del Nivel Básico en el sistema educativo dominicanos no enseña a los estudiantes a entender lo que es una democracia, a pesar del marco legislativo que sustenta un tipo de educación basado en el desarrollo de sujetos democráticos. Dicha problemática se refleja en la falta de consciencia en el ejercicio

⁵ *Ibíd.*, pág. 206.

de los derechos ciudadanos, en la presencia del discurso político como sustentación de la democracia dominicana, y en la legitimación de actitudes autoritarias que permean en el espacio del aula. No sin dejar de mencionar la falta de una identidad colectiva, en el sentido de la falta de conciencia del alumno sobre sí mismo y su relación con el Otro⁶, o sea una ausencia del vínculo social como muestra de compañerismo y solidaridad.

En virtud de las reflexiones expuestas, se hace determinante que el sistema educativo dominicano carece de una práctica pedagógica eficaz y actualizada, capaz de sostener la enseñanza de una historia que logre conectar con los valores democráticos y ciudadanos que en parte propone el currículum educativo y requiere la formación de un sujeto con criterios para ejercer una ciudadanía consciente. Queda en cuestión, desde luego, determinar hasta qué punto logran los docentes involucrar los postulados filosóficos del currículum educativo a su práctica educativa, o sea, cuál es nivel de involucramiento o simplismo de los temas de la democracia que realizan los maestros desde el marco legal educativo en su práctica docente.

El presente estudio está estructurado en tres capítulos, los cuales muestran todo el desarrollo del trabajo. En el primer capítulo, se hace un recuento desde varias concepciones teóricas de la democracia y la ciudadanía, así como la función político-educativo de tales concepciones, sirviendo como capítulo introductorio. En el mismo se muestra una primera parte desde el punto de vista conceptual, en la que se hace un intento de por lo menos tener un acercamiento a la definición de democracia y ciudadanía revisando varios autores modernos y contemporáneos; luego, una segunda parte sobre el vínculo de estos dos conceptos con la educación; y una tercera parte, en la que se podrá visualizar la relación de los mismos con la enseñanza de la historia.

⁶ Dese la perspectiva de la interculturalidad, Maren Von Groll hace énfasis en la mirada del otro, en quien se depositan las exigencias de cambios y se deja de mirar al espejo para descubrir en la propia acción elementos necesarios de reflexión y de renovación. En ese sentido, considera que hay que salirse de su propio marco de referencia para construir en el interespacio una comunicación dinámica que permita la creación de un nuevo campo de acción (Ver Von Groll, Maren, Nos-Otros, La construcción del espacio intercultural, en http://www.sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/14_nos-otros_la_construccion_de_un_espacio_intercultural.pdf

Esta interdependencia a un análisis más amplio de la realidad, que se compartan experiencias, la búsqueda de soluciones a los problemas cotidianos en conjunto, y sobre todo, aprender a vivir mejor.

En el segundo capítulo, se muestra cómo se desarrollaron los procesos de participación política del pueblo dominicano a partir de 1961 hasta 1986, así como la evaluación de la pedagogía del mencionado período, valorada también desde perspectivas actuales del sistema educativo dominicano; el Postrujillismo en el período delimitado muestra tres etapas: 1) *1961-1965*, destacándose por la reorganización política y social, las convulsiones, revueltas y luchas, y por una alta presencia de todos los sectores sociales; 2) *1966-1978*, conocido como “Los Doce Años de Joaquín Balaguer”, que significó el triunfo de la política imperialista estadounidense tras los sucesos de 1965, así como el retorno del autoritarismo; y 3) *1978-1986*, etapa de los gobiernos perredeístas, representando la esperanza y el cambio tras la represión balaguerista, cuyo desmoronamiento obedeció a un cambio de política de la Casa Blanca hacia el área del Caribe.

El tercer capítulo está enfocado a la elaboración de una propuesta didáctica, la cual tiene como finalidad expresar los valores democráticos y ciudadanos postrujillistas en el marco del análisis del segundo capítulo, además del análisis y resultados de su aplicación en dos escuelas de la ciudad de Santiago de los Caballeros en República Dominicana. El capítulo hace un preámbulo de la educación primaria, presentando posteriormente los perfiles de las escuelas seleccionadas como campo de estudio experimental para la aplicación de la propuesta didáctica e instrumentos de recolección de datos para proceder al análisis del planteamiento. Más luego, la presentación de la propuesta didáctica, que tuvo una fase experimental en los centros escolares. Sobre este particular, la misma presentó ciertas dificultades en su aplicación debido a que no había la atmósfera propicia para desarrollar una propuesta nueva en el contexto que vive la educación dominicana en la actualidad.

En ese sentido, haciendo un avance de las conclusiones, la respuesta ante propuestas que pretenden girar el proceso enseñanza-aprendizaje en las escuelas estatales pueden ser de ciertas resistencias a dichos modelos, debido a las actuales condiciones del sistema educativo, pues obedece a un modelo estructural que hay que reconfigurar. Por lo tanto, es urgente y necesario hacer una evaluación de las condiciones de aprendizajes y cuáles medios están aportando los maestros y centros docentes para desarrollar habilidades cognitivas que permitan que el alumno sea más allá que un asiento en un espacio que está

determinado a ejercer una influencia en el mismo. Por lo que, en ese orden, el aula debe convertirse en un espacio creativo, más que un espacio institucionalizado y carente de propuesta para elevar el pensamiento creativo de los estudiantes.

Sobre el Postrujillismo, cabe destacar sobre el mismo que constituye el período histórico más reciente de la historia de la República Dominicana, en cuyo análisis muestra una interpretación política y social de los hechos, no sin hacer algunas observaciones del trujillismo y su génesis en el marco de la cultura caudillista y autoritaria dominicana. El análisis del trujillismo permite comprender los sucesos posteriores a 1961, además de conocer ciertos estereotipos de la sociedad dominicana actual influidos por dicha ideología. En ese sentido, se podrá comprender cómo la discursiva trujillista ejerció una hegemonía política y social que los nuevos actores políticos y sociales tuvieron que enfrentar para ofrecer otra perspectiva de la realidad en cuanto a los usos y costumbres de la sociedad dominicana.

Capítulo 1

Educación democrática y ciudadana

1.1. Democracia y la ciudadanía: una compleja definición

Los cambios políticos, sociales y culturales que ha venido experimentando la sociedad global del siglo XXI, ha llevado a encendidos debates sobre el nuevo orden mundial y el rol de los ciudadanos respecto al mismo. La integración de lo local, lo regional y lo nacional planteada desde el marco de la globalización ha generado una crisis de identidad personal y colectiva, en la cual el patrimonio cultural de los pueblos se ha visto amenazado. Esta realidad permite establecer sin arrojios la desaparición paulatina de la política democrática de la esfera cultural⁷, en la que se ha impuesto el individualismo como expresión del desarrollo de una cultura capitalista.

En ese orden, el marco territorial de la acción educativa se ha visto trastocado por el efecto de la Globalización⁸, mostrando discrepancias entre la filosofía social de la escuela y el rol de los individuos. Esta situación ha permitido a la educación encasillarse dentro de una nueva función, el de una enseñanza al servicio de la empresa⁹, llevando a una resignificación de su rol como experiencia activa a una educación a favor del mercado. A estas discusiones se le adhiere la falta de actitudes de muchos jóvenes frente a la política, quienes son los principales afectados ante la pérdida de la identidad política, lo cual es nefasto para la reafirmación de la cultura democrática, provocando una dispersión en las relaciones entre el individuo y el poder público.

Sin embargo, a pesar del enajenamiento de estos temas de la agenda pública y otros espacios de carácter académico, dicho debate se ha acentuado en los últimos años, sobre todo, partiendo de la experiencia de los procesos de democratización que se llevaron a cabo en América Latina a partir de los años ochenta. Asumiendo los recientes discursos en torno a la democracia, se ha replanteado la función de la escuela, desde donde se ha estado proponiendo una educación democrática como respuesta a los nuevos desafíos que enfrentan las sociedades contemporáneas arropadas por el fenómeno de la globalización, haciendo de la educación un proceso ineludible y necesario.

⁷ Giroux, Henry, *Cultura, política y práctica educativa*, Barcelona, Serie Teoría y sociología de la educación, 2001.

⁸ Aranguren, Carmen, “*Ciudadanía intercultural, enseñanza de la historia y exclusión social*”, Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela, en http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/10/30/74/PDF/Carmen_Aranguren_.pdf

⁹ Giroux, Henry, *Op. Cit.*

La democracia como se conoce ha sido pensada generalmente desde una concepción política, cuando la misma implica un “complejo de ideas”¹⁰. En ese aspecto, son variadas las perspectivas y corrientes de pensamientos que aportan a su estudio, lo que hace difícil fijar un marco definitorio. El término democracia proviene del griego *demokratia* (*δημοκρατία*), de la cual se derivan los vocablos “*demos*” = pueblo, y “*kratia*” = gobierno o autoridad. Su origen se remonta a la antigua Grecia, tras el surgimiento de las ciudades-estados denominadas polis griegas, para la cual la participación política estaba limitada a los ciudadanos libres. Atendiendo a su etimología, Antoine Furetière la define como “una forma de gobierno en que toda la autoridad reside en el pueblo”¹¹. En relación al uso del término, Giovanni Sartori expresa que

el que la palabra democracia tenga un significado literal y etimológico, no ayuda para nada a entender a qué realidad corresponde ni cómo están construidas y organizadas las democracias posibles. No nos ayuda, porque entre la palabra y su referencia, entre el nombre y el sujeto, el paso es larguísimo...¹²

En atención a lo expresado por Sartori, dicha palabra ha sido parte de un proceso evolutivo con el paso del tiempo. Para finales del siglo XVIII en el marco de la Revolución Francesa (1789) el término pasa a ser sinónimo de sufragio universal, y se entendió por democracia el derecho del pueblo a elegir libremente a sus gobernantes. A partir del siglo XIX, la teoría marxista cuestionó esta noción de la Revolución, puesto que a pesar de que se apuntaba a la igualdad de derechos en las declaraciones, cartas constitucionales y decretos, los proletarios no podían ejercer esos derechos de la misma manera que los sectores burgueses, quienes realmente eran los que determinaban las estructuras de la sociedad.

Norberto Bobbio y Nicola Matteucci definen tres tradiciones históricas confluyentes con la teoría de la democracia: la teoría clásica, cuya democracia admite solo a las personas que poseen el estatuto de ciudadanos en la participación de las decisiones del gobierno; la teoría medieval, en la cual el Estado adquiere un papel preponderante hacia la Edad Media, donde se introduce la noción de soberanía popular, aunque limitada por la ley natural o

¹⁰ Markoff, John, “*La problemática de la ciudadanía democrática*”, Revista Electrónica de Historia Constitucional, Número 6 – Septiembre 2005, en <http://hc.rediris.es/06/articulos/html/Numero06.html?id=04>

¹¹ *Ibíd.*

¹² Sartori, Giovanni, “*Definir la democracia*”, Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales, en <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/Sartori%20cap1.pdf>

divina; y la teoría moderna, en la que se oponen dos formas históricas de gobierno: la monarquía y la democracia, la cual se empezó a asumir como sinónimo de República¹³.

Esta última concepción constituye un intento de los tratadistas modernos por incrementar la libertad del individuo respecto al Estado, en la perspectiva de lograr el fortalecimiento de los derechos civiles y políticos. Dicha aspiración se haría más plena con la Declaración Universal de los Derechos Humanos, donde evidentemente el individuo logra importantes reivindicaciones con el reconocimiento de una serie de prerrogativas que le colocaron como igual ante la ley. Desde esta declaración, la participación del sujeto se hizo más evidente, pues, los acontecimientos que sucedieron a la Revolución Francesa se constituyeron en un escenario apropiado para la lucha de los derechos civiles y políticos como consecuencia de la caída de la monarquía.

Para Jean Jacques Rousseau la democracia adquiere un carácter autocrático, en la cual el individuo mantiene la autonomía de sí mismo, siendo dicha forma de gobierno conformada por hombres libres e iguales¹⁴. En ese sentido, la democracia definida por Rousseau “debe ser entendida en sentido fuerte como el gobierno y para el pueblo, es decir, como autogobierno del pueblo para sí mismo, expresado a través de la voluntad general”¹⁵. En dicha forma de gobierno hay una conciliación entre la libertad y la igualdad, siendo la única forma de gobierno propia de los hombres libres e iguales. Desde luego, “renunciar a esa libertad y traspasarla a los representantes implica renunciar a la igualdad, la cual, como sentido fuerte de la democracia como autogobierno, queda cuestionada y puesta entredicho al diferenciar representantes y representados, gobernantes y gobernados”¹⁶.

Rousseau entiende que la democracia política para poder mantenerse y desarrollarse, necesita formas de convivencias democráticas, configuradas como autogobierno por la voluntad general, en todos los ámbitos de convivencia dentro de la sociedad civil¹⁷. Dichas experiencias de autogobiernos posibilitan el desarrollo de la

¹³ Bobbio, Norberto *et. al.*, “*Democracia*” en Diccionario de política, México, Segunda edición, 1984, págs. 493- 494.

¹⁴ Domínguez, José, “*Democracia y escuela, Aprender a vivir la democracia*”, en <http://www.nodo50.org/movicaliedu/dominguezciudadania.pdf>

¹⁵ *Ibíd.*

¹⁶ *Ibíd.*

¹⁷ *Ibíd.*

democracia como un incremento continuo de la libertad, de la igualdad, de la participación, y en la que un sentido de reciprocidad, pues en la medida que el individuo hace la democracia respecto a estos aspectos, esa misma democracia garantiza el ejercicio de tales valores en el individuo.

Por su parte, Alan Touraine le imprime un sentido social a la democracia, la cual se caracteriza por ser una sustentación de todo lo que implica la acción de los individuos frente al Estado. Al respecto, el autor reflexiona:

...La sociedad ya no es un orden, una jerarquía, un organismo; está hecha de relaciones sociales, de actores definidos a la vez por sus orientaciones culturales, sus valores y relaciones de conflicto, cooperación o compromiso con otros actores sociales. Desde entonces, ya la democracia no se define como la creación política de la ciudad, sino como la penetración del mayor número de actores sociales, individuales y colectivos, en el campo de la decisión, de tal modo que “el lugar del poder se convierte en un lugar vacío...”¹⁸

Por lo tanto, Touraine limita el uso político de la democracia apuntando a un principio más positivo de la misma, en el que apela a la acción social y a la participación colectiva en correspondencia con los intereses colectivos. En ese sentido, Touraine presenta la democracia como “el reconocimiento de los individuos y las colectividades a ser los actores de su historia y no solamente a ser liberados de sus cadenas”¹⁹. De esta manera, la democracia está al servicio de los seres humanos, Sujetos, como el mismo autor expone, “creadores de sí mismos, de su vida individual y de su vida colectiva”²⁰, cuya relación está conectada a la organización social, por lo que no puede concebirse sin conciencia de pertenencia a una colectividad política.

Dewey aborda la democracia desde una perspectiva más pragmática, la cual adquiere significado en la medida que el ser humano establece relaciones, tanto con sus congéneres, como con su entorno. En ese sentido, la experiencia constituye una premisa básica para profundizar el sentido de convivencia, misma que representa un punto de partida para la vida común. Por lo tanto, la vida en comunidad constituye la base de la sociedad democrática, la cual es una experiencia en sí misma, más que un sistema formal de ciudadanos. Este sentido de democracia implica En ese sentido, la vida en democracia

¹⁸ Touraine, Alain, *¿Qué es la democracia?*, México, Fondo de Cultura Económica, 1995, pág. 41

¹⁹ *Ibíd.*, pág. 33.

²⁰ *Ibíd.*, pág. 33

implica un proceso comunicativo²¹, el cual juega un papel importante para la transmisión de valores y actitudes, de manera que la propia experiencia humana juega un rol educativo.

Para Dewey la democracia, más que una forma de gobierno, “es primordialmente un modo de vida asociada, de experiencia conjunta comunicada estilo de vida asociado, de experiencia comunicada conjuntamente, de modo que cada uno trata de referir su propia acción a los demás, y considerar la acción de los demás para dar pauta y dirección la propia²².” Las acciones mutuas de los individuos van construyendo el sentido de convivencia, y por lo tanto, el sentido de lo social, de manera que todos participan de un interés común. Desde este concepto de vida comunitaria se superan todas las barreras “de clase, raza y territorio nacional, que impiden que el hombre perciba toda la significación y alcance de su actividad”²³. Esto lleva a una liberación de poderes que permite al grupo extender la participación y una mayor diversidad de capacidades que caracterizan a la democracia²⁴.

Esta experiencia de vida comunitaria propuesta por Dewey refuerza la convicción del progreso social, pues en la medida en que se liberan las experiencias vitales de los hombres y la posibilidad de compartirlas, se va generando el medio para la realización democrática²⁵. La sociedad democrática, por lo tanto, tiene una gran base en la participación de los miembros de la comunidad, pero una participación basadas en sus propias experiencias. Es de esta forma en que el individuo se va haciendo un agente activo, pues no solo se trata de participar en la sociedad, sino que la sociedad misma está asociada a la vida particular del sujeto, lo que le permite a la democracia sostener una orientación, construyéndose en la medida en que los individuos se van construyendo.

Esta visión deweyana transgrede el esquema ordinario de la democracia, normalmente vista como una forma de gobierno o estatuto jurídico, en cuya construcción

²¹ Obras de Dewey III, *Teorías sobre la educación, Democracia y educación*, Sección Educación Contemporánea, 1926, pág. 20.

²² Dewey, John, *Democracia y Educación, Una introducción a la filosofía de la educación*, Madrid, Colección PEDAGOGIA, Raíces de la memoria, 1995, pág. 82.

²³ Obras de Dewey III, *Op. Cit.*, pág. 187.

²⁴ Obras de Dewey III, *Op. Cit.*, pág. 187.

²⁵ Salmerón Castro, Ana María, *et. al.*, “Vínculos y enlaces entre educación y democracia, La filosofía social de John Dewey como filosofía educativa” en *Democracia y educación cívica, Lecturas y debates sobre la Obra de John Dewey*, México, Universidad Autónoma Nacional de México, Facultad de Filosofía y Letras, 2011, pág. 79.

han intervenido elementos ajenos a la voluntad y el sentimiento de la comunidad y de los sujetos que son partes esenciales de la misma. Dewey entiende que esta idea política de la democracia debe responder a atributos más viables para vivir una vida más socialmente posible, pues “no solo se trata de una manera de coordinar las relaciones con los otros en el ámbito público y de regular los sistemas los sistemas de redistribución de bienes y de regulación de la acción de los poderes, sino de una manera de ser y de obrar, una forma de cooperar y de orientar la acción que se suscribe al ineludible mandato de desarrollar el conocimiento y promover la inteligencia”²⁶.

De ahí que Dewey asignara un papel vital a la educación, ya que dicha experiencia ofrece “un espacio y sentido a la posibilidad de reconstruir desde ahí la filosofía social y la teoría política”²⁷. Desde esta noción, la democracia adquiere un carácter pedagógico, pues orienta al pensamiento reflexivo y al desarrollo de actividades que repercuten en el crecimiento colectivo. En efecto, la puesta en escena de una educación democrática y ciudadana se haría imperiosa desde finales del siglo XIX y principios del siglo XX, época a partir de la cual Dewey desarrolla su obra, en cuyo momento la sociedad global enfrentaba múltiples problemáticas en los aspectos políticos, económicos y sociales que sirvieron de contexto para las reflexiones teóricas del educador.

Dentro de esas problemáticas, las naciones se enfrentaban a serios conflictos y tensiones que frustraron todo intento de convivencia pacífica, lo que posteriormente desembocó en las guerras mundiales, además, el surgimiento de los regímenes totalitarios, que contradecían todas las formas de libertades logradas hasta entonces. También el desarrollo de un sistema económico liberal, que propugnaba el crecimiento del poderío del sector industrial a costo de la mano de obra barata, lo que incrementó la dependencia de grandes sectores de la población hacia estos grupos minoritarios; también el incremento de los problemas de discriminación racial, étnicas y religiosas generados por los nacionalismos totalitarios. Desde luego, la educación sería una manera de comprender y afrontar estas problemáticas, para lo cual era necesario reflexionar sobre el papel social de la educación.

²⁶ *Ibíd*, pág. 81.

²⁷ *Ibíd*, pág. 82.

De manera que la filosofía social propuesta por Dewey, la de una democracia como forma de vida, de la aspiración de una vida común y equitativa, está determinada por el principio educativo²⁸. En esa perspectiva, la democracia constituye un ideal pedagógico que dota de significado a las relaciones interpersonales y sus repercusiones en la vida comunitaria, así como una nueva manera de asumir las luchas. Es por ello que el educador asigna un lugar preponderante al desarrollo de las habilidades cognitivas, pues éstas llevan a la liberación de las capacidades intelectuales que permiten la solución de problemas prácticos de la sociedad desde una posición crítica.

Cabe destacar que este planteamiento socioeducativo de la democracia deweyana mantiene una vigencia actual, sobre todo, sirviendo aún como respuesta ante los esquemas catequísticos de formación ciudadana sustentados en el adiestramiento patriótico, nacionalista e ideologizante, cuyos estudiantes se mantienen privados de desarrollar dinámicas que le permitan la independencia de criterio y la participación política. Al respecto, la psicología ha constituido un aporte valioso dentro del esquema del proceso enseñanza-aprendizaje, sobre todo, a través psicología constructivista²⁹, la cual ha aportado elementos teóricos que han servido como base a la constitución del currículum educativo en el proceso de las recientes reformas curriculares en algunos sistemas educativos en América Latina³⁰.

En fin, como destaca Ana María Salmerón, no se trata de la educación señalando el camino que ha de seguir la sociedad, sino más bien de la vida social educando³¹. Vivir en

²⁸ *Ibíd*, pág. 83.

²⁹ En *El proceso de los procesos psicológicos superiores*, Lev S. Vygotsky hace énfasis en el desarrollo de las funciones superiores del ser humano, a través de la internalización de los procesos del conocimiento, mismos que se externalizan y son compartidos con otros miembros de su grupo social. En ese sentido, Vygotsky hace una interrelación entre los factores biológicos y sociales, considerando los factores sociales como determinantes en el desarrollo de la persona, del sujeto, del individuo, mientras que los factores biológicos resultan la base premisa para que pueda ocurrir ese desarrollo.

³⁰ En la reforma educativa de 1992, el currículum educativo dominicano sufrió modificaciones dentro de su base psicopedagógica, cuyos cambios se implementaron a partir de 1995, cuyos currículum fue orientado hacia el constructivismo, basándose en la necesidad de conocimientos propios a través de logros de aprendizajes significativos mediante el descubrimiento, la socialización con las y los compañeros y la resolución de problemas (Ver Rosa Estrella, Luz Mercedes, *El Constructivismo desde su aplicación en el Nivel Básico de la Educación Dominicana: Un estudio a partir de las actitudes del profesorado*). Dichas premisas teóricas sustentan las finalidades generales del Nivel Básico, el cual busca propiciar la formación de sujetos críticos, democráticos, participativos y capaces de resolver los problemas que enfrentarán en el medio social.

³¹ *Ibíd*, pág. 90.

democracia es comprendernos a nosotros mismos para comprender nuestro entorno y orientarnos en la vida, hacerla significativa, y asumir un rol que nos vaya comprometiendo a seguir construyéndonos individualmente para seguir construyendo la democracia. En ese sentido, siguiendo a la autora, “la tarea es pensar, es decir, observar, prever, reflexionar, y a partir de ello, buscar y provocar para la esfera social los cambios y rasgos que queremos propagar con la acción educativa y perpetuar en las generaciones futuras”.

Por su parte, la ciudadanía va adquiriendo significado a partir de la experiencia de la conformación del Estado Moderno, la cual se desarrolló arraigada a la idea de la nación-estado³². Al igual que la democracia, no tiene una definición precisa, pues el propio término admite una multiplicidad de conceptos e interpretaciones que hasta cierto punto nos podría hacer perder en su marco conceptual. Si bien la ciudadanía que conocemos está sujeta al Estado democrático Moderno, hoy precisa de un marco de redefinición que la adecúe a procesos específicos de la sociedad contemporánea, no obstante conservando la esencia de su significado de acuerdo a los criterios que postularon los teóricos de la Ilustración.

En sentido general, la ciudadanía se conforma por un conjunto de derechos y deberes que hace que los individuos sean iguales en una comunidad política³³. Desde los filósofos de la Ilustración, el tema de la ciudadanía era inseparable del concepto de “súbdito”³⁴, por lo que históricamente se fue plasmando como una afirmación de los derechos humanos, de la participación política, de la participación en las formas de gobiernos y de la distribución de la riqueza social³⁵. Como concepto moderno no ha escapado a las críticas de académicos, las que se le reprocha el obedecer a criterios de la burguesía liberal por estar en concordancia con la expansión política y económica de la época. No obstante a estas denuncias, el autor destaca del modernismo el surgimiento de las

³² Pagés, Joan y Antoni Santisteban, “La educación para la ciudadanía hoy”, en <http://www.guiasenseanzasmedias.es/verpdf.asp?area=ciuda&archivo=GR104.pdf>

³³ Bolívar, Antonio, *Educación para la ciudadanía, algo más que una asignatura*, Barcelona, Colección Crítica y fundamentos, 2007, pág. 17.

³⁴ Etchegoyen, Miguel A., *Educación y ciudadanía, La búsqueda del buen sentido común*, Buenos Aires, Colección Itinerarios, 2da edición, 2006, pág. 128.

³⁵ *Ibíd*, pág. 128.

“ideas de las libertades y de los derechos humanos que hoy aparecen – al menos en teoría – sin ambages”³⁶.

Siguiendo este planteamiento, Gimeno Sacristán define la ciudadanía como “una condición de los individuos por la cual se les reconoce y garantiza una serie de derechos, en función de los cuales ellos pueden hacer determinadas cosas, impedir que se les hagan otras y exigir que se les proporcionen ciertos bienes”³⁷. En ese aspecto, ser ciudadanos es disponer de un peculiar estatuto jurídico como persona que se adquiere por la pertenencia a una comunidad de base territorial, cultural, legal y política determinada, básicamente la que conforma el Estado³⁸. Apegado a esta observación, la comunidad dota al individuo de una afinidad que le permite actuar en base a unos criterios y valores, en los cuales ejerce una autoridad para mantener el carácter de legitimidad política y social.

Según el autor, se puede ser ciudadano de tantas formas como modos de reconocimientos que el Estado establezca, así como el reconocimiento y goce de unos determinados derechos, por lo que la condición jurídica que le dota de identidad puede variar entre los Estados y en el tiempo. Dicha condición es una atribución del Estado democrático, en el que los ciudadanos formalmente se conciben como iguales ante la ley, es decir, los mismos derechos y responsabilidades para poder exigirlos, cuya garantía solo puede ofrecer la democracia³⁹. Sin embargo, esta concepción es refutada por algunos autores al considerarla insuficiente al reducir al ciudadano a una condición jurídica o situación legal⁴⁰.

Rodríguez McKeon considera que la ciudadanía es “una forma inventada de ejercer la socialidad de la persona en el seno de la sociedad jurídicamente regulada, que conjunta o garantiza a los individuos unas prerrogativas, como la igualdad, la libertad, autonomía y derechos de participación”⁴¹. En efecto, repasa en la complejidad de su definición, al ser la misma una construcción histórica, por lo que dicho proceso de definición “se construye en la medida en que se encuentra relacionado con el carácter histórico que asumen la

³⁶ *Ibíd.*, pág. 129.

³⁷ Gimeno Sacristán, José, *Op. Cit.*, pág. 12.

³⁸ Gimeno Sacristán, José, *Op. Cit.*, pág. 12-13.

³⁹ *Ibíd.*, pág. 13.

⁴⁰ Rodríguez McKeon, Lucía Elena, *Op. Cit.*, pág. 26.

⁴¹ Rodríguez McKeon, Lucía Elena, *Op. Cit.*, pág. 25.

participación, la situación de los derechos, la legitimidad misma de los órdenes políticos, en fin, la naturaleza del Estado”⁴². En la misma perspectiva de la autora, T.H. Marshall reflexiona:

...las sociedades en que la ciudadanía es una institución en desarrollo crean la imagen de una ciudadanía ideal con la cual pueden medirse el logro y hacia la cual deben dirigirse sus aspiraciones...⁴³

Esta idea también es reforzada por Yurén Camarena, para quien la formación de los sujetos, en cuanto ciudadanos, es parte del proceso de construcción de la personalidad sociomoral⁴⁴. Siguiendo estas reflexiones, cada sociedad define el tipo de ciudadano a formar, cuyo perfil es orientado desde la filosofía educativa en concordancia con unos valores políticos y sociales propuestos de acuerdo al criterio político, social y cultural de dicha sociedad. En occidente la educación democrática obedece forma parte de la política del mundo occidental, como herencia de los fundamentos de la antigua democracia griega, y cuya representación siguen principalmente las sociedades europeas y americanas.

Para Fernández Alatorre, debido a las complejas relaciones en que se vive la ciudadanía en la actualidad, ésta presenta diversas facetas. Entre ellas, la *ciudadanía legal*, que se adquiere por nacimiento; en su dimensión *social*, alude al reconocimiento y disfrute de los derechos sociales por el hecho de pertenecer a una comunidad política; la *económica*, en referencia al derecho a la participación del ciudadano en las decisiones económicas que afectan su vida; la *civil*, que enfatiza el derecho de los individuos a participar en la defensa de los bienes culturales, educativos y científicos de su comunidad política; la *cultural*, que afirma el derecho de los miembros que pertenecen a etnias o nacionalidades diferentes a la mayoría cultural, a ser protegidos en sus diferencias culturales, a gozar de derechos iguales

⁴² Rodríguez McKeon, Lucía Elena, *Op.Cit.*, pág. 25.

⁴³ Marshall, T.H, y Tom Bottomore, *Ciudadanía y clase social*, Buenos Aires, Serie Sociedad y Política, 2005, pág. 37.

⁴⁴ Yurén Camarera, María Teresa, *“Ciudadanía, democracia y moralidad. La difícil construcción de la personalidad sociomoral en el mundo actual”*, en Educación y ciudadanía, miradas múltiples, Inés Castro (Coordinadora), México D.F., Universidad Nacional Autónoma de México-Centros de Estudios sobre la Universidad, 2006, pág. 21.

que los demás miembros del Estado y al reconocimiento de su cultura como un modo de vida que enriquece el patrimonio cultural común de toda la sociedad ⁴⁵.

A pesar de esta amplia definición, la ciudadanía tiene una vasta implicación histórica que la ha llevado a definir su rol de acuerdo a la coyuntura histórica. Por ejemplo, no es lo mismo la ciudadanía actual que la definida por Aristóteles⁴⁶, o la ciudadanía de la sociedad medieval a la definida a partir de la época moderna. En la sociedad postmoderna, el concepto de ciudadano también ha ido tomando otra tonalidad, pues en los últimos años la sociedad ha tenido nuevas expresiones en todos los sentidos de la vida humana, principalmente por la globalización, misma que ha representado nuevos moldes en cuanto al funcionamiento del sistema político, por lo que se ha llevado a redefinir qué es lo ciudadano.

Fernández Alatorre apuesta por la resignificación de la ciudadanía, llevando a pensarla desde otros espacios, ajeno a la formalidad y la normativa que la envuelve, y la cual, una vez reconstruida, aluda más bien a una forma de ser y de estar con los demás⁴⁷. Desde luego, este repensar lo ciudadano implica tener nuevas perspectivas de la realidad, pues en la medida va adquiriendo una consciencia social, las actitudes ciudadanas corren en nuevas direcciones. En tal perspectiva, la autora representa la ciudadanía como “una manera de entender el mundo y la vida, de gestionar la convivencia entre los seres humanos, y del mismo modo, de ejercer entre ellos las formas de poder”⁴⁸.

1.2. ¿Qué es la Educación democrática y ciudadana?

En la antigüedad, Aristóteles insistió en la formación de las virtudes como condición imprescindible para el buen funcionamiento de la vida comunitaria⁴⁹. De ahí que el reordenamiento de social y político se constituyera en uno de los aspectos más elementales en la búsqueda de la democracia. En sí mismo, la democracia constituye un principio educativo, y que funciona como valor normativo de la organización de dicha

⁴⁵ Alatorre Fernández, Ana Corina, *Formación ciudadana e identidad, Voces de la sociedad civil*, México, Universidad Pedagógica Nacional, 2010, pág. 50.

⁴⁶ Gimeno Sacristán, José, *Op. Cit.*, pág. 13.

⁴⁷ Fernández Alatorre, Ana Corina, *Op. Cit.*, pág. 61.

⁴⁸ Fernández Alatorre, Ana Corina, *Op. Cit.*, pág. 61.

⁴⁹ Salmerón, Ana María, *Op. Cit.* Pág. 10.

sociedad, lo que lleva a la educación y a la democracia a una relación recíproca⁵⁰. En ese sentido, la acción educativa es al mismo tiempo acción social, cuyo ejercicio es inherente a las necesidades de la comunidad.

A pesar de los abundantes tratados sobre la relación entre educación y democracia, no existe una definición compartida que exprese de manera concreta dicha relación. Más bien, ésta se expresa en la misma función social de la educación, desde la cual se puede visualizar las propias implicaciones de los sujetos en el desarrollo de los procesos democráticos. En efecto, Giroux asigna importancia a la pedagogía como ideología y como práctica social dedicada a la producción y divulgación de conocimiento, valores e identidades según formaciones institucionales y relaciones de poder concretas⁵¹. En ese sentido, se podría establecer una función social de la pedagogía, ya que la misma está llamada a la acción de los sujetos que se comprometen con la educación.

Pese al desapego mostrado en parte de las personas que conviven en los diferentes espacios de la sociedad, aún permanece cierto interés en las personas por los asuntos públicos y en la política, pues consideran que pueden contribuir al cambio social e intervenir en las decisiones que afectan a la sociedad⁵². Así, “visualizan metas comunes y problemas compartidos, se sienten parte de la comunidad y tienen un compromiso con ella, además de que sus convicciones y principios los mueven a actuar, ya sea en busca de su beneficio personal o colectiva”⁵³. Por lo tanto, el individuo no está exento del compromiso social, pues es parte de un todo, y ese todo forma parte de él, de manera que al visualizar estas metas, va ofreciendo significado a la participación como valor social. Sacristán reflexiona que:

...si la condición jurídica del ciudadano es el resultado de un largo proceso de lucha por el reconocimiento de los derechos, la dimensión social y cultural de la ciudadanía es una elaboración refinada de un modo de vida bueno con los demás que obliga a los sujetos a interiorizar una serie de valores y pautas de comportamientos: de cooperación solidaridad,

⁵⁰ Salmerón, Ana María, *Op. Cit.* Pág. 88.

⁵¹ Giroux, Henry, *Op. Cit.* pág. 20.

⁵² Conde, Silvia L., *“La educación ciudadana: desafíos y huellas de un camino andado”*, en Educación y Ciudadanía, Miradas múltiples, Inés Castro (Coordinadora), México D.F., Universidad Autónoma Nacional de México-Centro de Estudios sobre la Universidad, 2006, p.101.

⁵³ *Ibíd.*, pág. 101.

tolerancia, resolución pacífica de conflictos, utilización del diálogo, etc., así como la renuncia a parte de libertades para que otros las puedan tener...⁵⁴

Sin embargo, para que este tipo de sociedad sea posible, según el autor, hay que imbuir en los ciudadanos lo que significa vivir esos valores en sociedad, y lograrlo implica un proceso complejo de aprendizaje⁵⁵. Gutmann propone una teoría democrática de la educación, la cual se ocupa de lo que ella misma denomina <<reproducción social consciente>>. Esta se constituye en una forma en que los ciudadanos adquieren la potestad para influir en la educación que formará los valores políticos, actitudes y formas de comportamiento de los futuros ciudadanos⁵⁶. De acuerdo a Gutmann, la educación no solo facilita el escenario en que se desarrollan las políticas democráticas, sino que desempeña un papel central en él⁵⁷.

Dentro de su compleja definición, la educación cumple una función social en el ser humano, pues lo lleva a un proceso de madurez mediante la participación de la vida del grupo al que se pertenece⁵⁸. En esta perspectiva, se educa para la ciudadanía desde un sistema de vida en el que se respeten y practiquen sus valores, y se mantenga el vínculo de comunidad. Sacristán insiste en la educación para la ciudadanía como “una de las grandes narrativas modernas de la ‘educación imaginada’ que señala un camino a la utopía de querer mejorar al individuo educándolo como ciudadano para una sociedad y una vida más digna⁵⁹. Dicha educación, puede variar de acuerdo con la cualidad de vida de cada grupo⁶⁰.

Una concepción más apegada a la formación académica la ofrece la Unesco, para la cual la educación ciudadana es “la educación dada a los niños desde la infancia temprana para que se conviertan en ciudadanos críticos e informados que participen en las decisiones que conciernen a la sociedad (*Citizenship Education for the 21st Century. UNESCO*)”. La misma comprende una ciudadanía desde la temprana edad, lo que implica la inculcación de

⁵⁴ Gimeno Sacristán, José, *Op. Cit.*, pág. 19.

⁵⁵ Gimeno Sacristán, José, *Op. Cit.*, pág. 19.

⁵⁶ Gutmann, Amy, *La educación democrática, Una teoría política de la educación*, Barcelona, Paidós Estado y Sociedad, 2001, pág. 30.

⁵⁷ *Ibid.*, pág. 17.

⁵⁸ Obras de Dewey III, *Op Cit.*, pág. 175.

⁵⁹ Gimeno Sacristán, José, *Op. Cit.*, pág. 25.

⁶⁰ Obras de Dewey III, *Op.Cit.*, pág. 175.

valores como la responsabilidad y el compromiso, los que se van adquiriendo mediante un proceso de desarrollo a través de la educación formal.

Para los efectos de la presente investigación, se adopta la definición propuesta por Pagés y Santisteban⁶¹, para los cuales la educación ciudadanía es “el conjunto de conocimientos, habilidades y valores escolares destinados a formar a los jóvenes para que sepan qué es la democracia y para que se preparen para asumir sus roles y sus responsabilidades como ciudadanos y ciudadanas de una sociedad libre, plural y tolerante”. Dicha definición es más concreta en torno a lo que se debe enseñar y lo que se debe aprender, o sea, es muy precisa en lo que se quiere lograr en el escolar. Obviamente, las atribuciones mencionadas por Pagés y Santisteban tienen una cobertura más amplia con el desarrollo de los programas escolares.

Para adquirir estos conocimientos, habilidades, valores y demás atribuciones que forman parte de la propuesta formativa de la educación ciudadana, debe de haber un conjunto de condiciones que orienten hacia la consecución de estas características. El primer aspecto a destacar es el escenario donde se llevarán a cabo estos ejercicios, de una manera práctica y significativa. Desde luego, la escuela como principal promotora de la educación cívica, debe facilitar las condiciones para conseguir tales objetivos y metas, lo cual le exige ser un espacio democrático. La escuela democrática desde luego reproduce valores y actitudes que los estudiantes deben asumir.

En general, estas concepciones están preocupadas por formalizar la relación del individuo con la sociedad, para las cuales constituye el principal eje del proceso de formación democrática. Este individuo como ente consciente de su realidad, va reafirmando el carácter de lo ciudadano, lo que a su vez va reafirmando el carácter democrático. Por eso, los autores coinciden en la categoría de participación, pues a través de la misma es que el ciudadano va construyendo realidades propias y se va asumiendo como sujeto político que vela por los intereses propios y de su comunidad. La participación, entendida en el marco de la construcción de una democracia, introduce a los individuos en el escenario sociopolítico de los acontecimientos históricos que van definiendo a la sociedad.

⁶¹ Pagés y Santisteban, *Ibid.*

El planteamiento de una nueva dimensión ciudadana basado en la participación política, es una alternativa que se ha planteado como base social del Estado de Derecho. En tal perspectiva, la participación política debe constituir uno de los elementos concretos dentro del proceso de construcción de la democracia. En ese sentido, Conde establece que “la educación ciudadana tiene una dimensión política, ya que se trata de un proyecto político y cultura que busca contribuir a la construcción de una nueva sociedad, mediante la formación de sujetos conscientes de sus derechos, respetuosos de los derechos de los demás y con las competencias necesarias para exigir su respeto”⁶².

La participación política es un elemento esencial de las sociedades democráticas, pues la acción de los individuos influye en las decisiones de las políticas públicas. Esta acción está relacionada con la idea de soberanía popular, la cual se expresa bajo la forma de movilizaciones en varios sentidos, desde el sufragio individual a los grandes procesos de acción colectiva⁶³. En los noventa, el debate de la participación política retomó la concepción de espacio público y sociedad civil, en la que “las personas integrantes de una comunidad política pueden realmente actuar como ciudadanos en el interior de aquellas grandes instituciones que exigen su energía y obediencia”⁶⁴. Para Sermeño,

más allá de esos muchos usos erróneos, la categoría de sociedad civil, con su indiscutible riqueza normativa posibilitó fundamentar el principio antiautoritario de autonomía de la esfera de lo social sin que el cual es impensable un nuevo tipo de orden político genuinamente democrático...⁶⁵

La importancia del espacio público y de la opinión pública en la dimensión democrática, es vital para la toma de consciencia democrática y ciudadana de una esfera pública asentada sobre la sociedad civil. De esta manera, el espacio se convierte en un lugar simbólico desde el cual se expresa la pluralidad social, y en el que se pone en escena las tensiones de las distintas voces para ejercer una presión pública. En efecto, ofrece la posibilidad para la ampliación de la participación política ciudadana, constituyendo el lugar

⁶² Conde, L. Sylvia, *Op. Cit.*, pág. 90.

⁶³ Mateos, Aracelis, “*Ciudadanos y participación política*”, en <http://campus.usal.es/~dpublico/areacp/materiales/ciudadanosyparticipacion.pdf>

⁶⁴ Sermeño, Angel, “*Democracia y participación política: los retos del presente*”, Revista Andamios, en <http://www.uacm.edu.mx/sitios/andamios/num4/dossier%201.pdf>

⁶⁵ *Ibíd.*

donde el individuo y las colectividades puedan construir los consensos sociales normativos, pero desde luego, consensos reflexivos⁶⁶.

Por eso, Maiztegui Oñate citando a Inbermón propone que la educación actual debe ser capaz de proporcionar elementos para alcanzar una mayor independencia de juicio, de deliberación y de diálogo⁶⁷, cuya misión no debe reducirse a la mera transmisión de conocimientos, sino que debe “contribuir a la comprensión del medio, orientar a las personas sobre los sentimientos de crisis e inseguridad y dotarlas de autonomía personal y responsabilidad”. En el marco escolar, la puesta en escena de la educación ciudadana facilita el desarrollo de capacidades que faciliten la superación de los estereotipos y prejuicios y lleve a la convivencia de los distintos grupos.

En tal sentido, la implicación de la vida pública constituye la meta de la educación ciudadana, cuyo concepto de participación ha sido incorporado en la propia definición de ciudadanía⁶⁸. Por eso, “educar en la ciudadanía significa aprender a ser una persona involucrada en la sociedad y participar en aquellas acciones que permiten a los sujetos ser protagonistas. Supone por lo tanto, aceptar la participación como objetivo y como instrumento educativo”⁶⁹. Siguiendo al autor, “de esta manera, desde el punto de vista personal, la participación contribuye a hacer más fuertes las estructuras de la personalidad, a desarrollar personas más autónomas y seguras de sí mismas capaces de enfrentarse a las nuevas circunstancias sin excesivos y mejor preparadas para asumir responsabilidades⁷⁰”.

Por lo tanto, la educación ciudadana es un medio que ayuda al desarrollo de una consciencia social crítica, que permite al sujeto dar sentido a su realidad y posicionarse en la complejidad del mundo social. En la sociedad actual, el desarrollo de esta consciencia ciudadana es un reto, un reto que debe ir más allá de la aspiración, en la que la experiencia que se debe imponer al discurso. Sin embargo, a pesar del reconocimiento formal de estas

⁶⁶ *Ibíd.*

⁶⁷ Maiztegui Oñate, Concha, “La participación como una Opción Transformadora en los Procesos de Educación Ciudadana”, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2007, Vol. 5, No. 4, en http://www.ecominga.uqam.ca/ECOMINGA_2011/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_7/2/3.Maiztegui_Onate.pdf

⁶⁸ *Ibíd.*

⁶⁹ *Ibíd.*

⁷⁰ *Ibíd.*

premisas teóricas que involucra a muchas instituciones y voluntades, la respuesta a la demanda del conocimiento público no se está asumiendo en muchas de sus partes con la responsabilidad requerida, pues en general, este tipo de política depende del sector oficial.

Ante la falta de respuesta del Estado a las demandas y necesidades sociales ha llevado a una crisis de legitimidad que ha permitido cuestionar el funcionamiento del Estado social, lo que haría inútil la función de una educación ciudadana. Obviamente, la educación no ejerce una función en sí misma, sino en la medida en que los actores que participan de ella sean prácticos y coherentes con la misma, de manera que educar para la ciudadanía será efectivo en la medida en que estos actores sean conscientes y prácticos. Sin embargo, Pagés y Santisteban enfatizan en el hecho de que para construir la ciudadanía desde la educación escolar se requiere de un conocimiento y de un proyecto específico⁷¹, de manera que el Estado sea el garante de dicho proyecto.

En general, la educación para la democracia busca formar una base ciudadana que consolide la democracia política y contribuya al fortalecimiento del desarrollo político, social y económico de los Estados. En las propuestas revisadas se espera que las escuelas formen ciudadanos productores de prácticas sociales democráticas⁷², cuyas prácticas lleven al ejercicio de la participación y la acción social. Aspirar a una educación democrática para hacer una sociedad democrática, la educación básica obligatoria debe plantearse como una de sus finalidades esenciales en el que los educandos puedan convertirse en ciudadanos del mundo crítico, libres, iguales, justos y solidarios, desarrollando todas las dimensiones importante del oficio del ciudadano: ciudadanía ética, ciudadanía política, ciudadanía cívica, ciudadanía económica, ciudadanía ecológica, ciudadanía intercultural⁷³.

1.3. Relaciones democracia y ciudadanía y enseñanza de la historia.

⁷¹ Pagés y Santisteban, *Op. Cit.*

⁷² Conde, Silvia L., *Op. Cit.* pág. 87.

⁷³ Domínguez, José y Rafael Feito Alonso, *Finalidades de la educación en una sociedad democrática. Alternativas para un sistema escolar democrático*, Barcelona, Ministerio de Educación y Ciencia-Centro de Investigación y Documentación Educativa, 2007, pág. 14.

Desde sus orígenes, la historia ha formado parte de la formación social y política de los jóvenes⁷⁴, ayudando al desarrollo de actitudes democráticas. El estudio de los acontecimientos históricos nos sitúa en realidades concretas, lo que implica una serie de actitudes que conllevan a la acción social. Al respecto, la educación en valores democráticos está asociada a los profundos cambios sociales, políticos y económicos, más específicamente de fenómenos actuales: creciente multiculturalidad, globalización económica, crisis del estado-nación, etc⁷⁵. De tal manera, el conocimiento histórico es una forma de concientización ciudadana al orientar la conducta de los individuos que los llevan a asumir posturas respecto a sí mismo y al medio que lo rodea.

Las relaciones entre democracia, ciudadanía e historia son tan antiguas como su presencia en el currículum de la escuela obligatoria⁷⁶. Tras el surgimiento de los Estados nacionales en el siglo XIX, se introduce la historia como disciplina de enseñanza, la cual obedeció a promover la construcción de una consciencia nacional. Por lo tanto, la función socializadora de la enseñanza de la historia era la de una historia al servicio de la nación⁷⁷, la cual consistió en “educar a las personas como súbditos y como sujetos al imperio de la ley o a las necesidades de la patria”⁷⁸. Después de haber dejado de ser monopolio de gobernantes y preceptores, la enseñanza de la historia siguió conservando su papel cívico para preparar “buenos ciudadanos”⁷⁹.

En ese orden, A. Bailly señala la necesidad de adecuar los fines de la enseñanza de la historia a los cambios producidos en el mundo en los últimos tiempos, ya que los mismos implican un nuevo concepto de ciudadanía con nuevos contenidos dirigidos a la formación de identidades nacionales⁸⁰. Por tal, el objetivo de la enseñanza de la historia en el siglo

⁷⁴ Sobejano Sobejano, María José y Pablo Antonio Torres Bravo, *Didáctica de la historia y formación ciudadana (Historia del presente)*, <http://www.hellogeohistory.net/au.net/cursociudadania/guiacursociudadania.pdf>

⁷⁵ *Ibíd.*

⁷⁶ Joan Pagés, “La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad del pasado”, pág. 205, en <http://practicainicialp1.files.wordpress.com/2012/06/joan-pag3a8s-la-educac3b3n-para-la-ciudadanc3ada-y-la-ensec3b1anza-de-la-historia.pdf>.

⁷⁷ Joan Pagés, *Ibíd.*, pág. 206.

⁷⁸ Joan Pagés, *Ibíd.*, pág. 206.

⁷⁹ Reinhard, Marcel, *La enseñanza de la historia y sus problemas*, Colección Nouvelle Encyclopédie Pédagogique, Buenos Aires, 1968, pág. 8.

⁸⁰ Citado por Pagés, en Pagés, Joan, “Ciudadanía y enseñanza de la historia”.

XXI es la de la historia al servicio de la educación democrática⁸¹, siendo la cívica una de sus finalidades de la historia⁸², por lo que en sentido general, la función de la enseñanza de la historia es la formación de los ciudadanos. En consecuencia, debe de haber una orientación cívica de la enseñanza de la historia, que despierte en el alumno el sentido social, el sentido de la vida en sociedad.

Esta reciprocidad también es mencionada por Sobejano y Torres, considerando que “para ejercer la ciudadanía de manera activa, el conocimiento de la historia se convierte en una condición necesaria, porque recoge el pasado de las sociedades y hace inteligible la forma de interactuar las múltiples dimensiones de los actos humanos. Considerando su utilidad, la enseñanza de la historia es necesaria por su contribución a la reflexión y a la acción social y política, lo que hace de la misma una excelente preparadora de ciudadanos con conciencia social y participativa, precisamente porque es capaz de cambiar la visión del mundo que tienen los alumnos⁸³.”

En el mundo globalizado, ante el debate de la identidad y la cuestión nacional, la historia es una herramienta valiosa para reorientar a los ciudadanos hacia los fundamentos civilidad, llevando a un rol social y cívico que permiten desarrollar actitudes para la participación de las nuevas estructuras sociales, políticas y económicas. Por la tanto, una de las preocupaciones que se ha planteado la enseñanza de la historia es cómo orientar el conocimiento hacia una consciencia histórica, y a partir de esta experiencia insertar al individuo en la cultura política. Rüsen define la consciencia histórica como “una operación del intelecto humano que da sentido a la experiencia del tiempo y tiene una función práctica haciendo efectiva una operación temporal en la vida diaria a través de la mediación de la memoria histórica⁸⁴.”

⁸¹ Sánchez Agustí, María, “*Ciudadanía y enseñanza de la historia. Resultados de una intervención en la formación de maestros*”, Universidad de Valladolid.

⁸² Joan Pagés, *Ibíd.*, pág. 206.

⁸³ Cercadillo, Lis, “*Las controversiales relaciones entre educación histórica y ciudadana*”, en *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, Volumen I (Nicolás del Alba Fernández, et al, editor, http://www.didactica-ciencias-sociales.org/publicaciones_archivos/2012-sevilla-XXIII-Simposio-DCS_I.pdf

⁸⁴ Garriga, María C., et. al, “Los jóvenes entre la historia y la política: primeras aproximaciones a las representaciones de la democracia, los gobiernos militares y la participación política de alumnos de la escuela secundaria, Memoria Académica-Clío y Asociados, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de la Plata, en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4026/pr.4026.pdf

De este modo, el autor considera que la misma tiene una representación en una interpretación de la experiencia del pasado que va encaminada a poder comprender las actuales condiciones de vida y desarrollar perspectivas del futuro a la práctica vital conforme a la experiencia⁸⁵. De tal manera, ciudadanía y consciencia histórica orientan la vida y hacen que el futuro adquiera una relevancia especial en tanto que permite educar en el poder ser⁸⁶. La relevancia de la consciencia histórica como categoría del análisis ceñida al proceso enseñanza-aprendizaje de la historia es una herramienta elemental e imprescindible, ya que permite la apertura desarrollar dicha experiencia no solo en el aspecto histórico, sino también social, cultural y cognoscitivo, lo que no ayuda a insertarnos en realidades concretas y ser actores en la misma.

Precisamente, el ejercicio de la ciudadanía democrática adquiere valor en la medida en que los individuos se sitúan en los procesos históricos como parte de una lucha permanente por el derecho, el derecho a ser, a pertenecer, a participar. De ahí que el conocimiento deba orientarse significativamente, de manera que la historia adquiera un carácter significativo. Sin embargo, para que esta dinámica efectuarse, el profesorado debe predisponer al alumnado para que acepte los retos que le presenta el conocimiento de la historia⁸⁷, y desde luego, llevar a cabo estrategias para asociarlo con las concepciones democráticas.

En ese sentido, se debe reformular la retórica de la enseñanza de la historia para generar prácticas educativas⁸⁸, lo que debe llevar a replantearla en función de la participación cívica y ciudadana de los estudiantes. Siguiendo a López Atxurra, “el modelo de identidad nacional es limitado para comprender los escenarios actuales, más bien sería abordar la identidad plural”⁸⁹. El planteamiento de nuevas perspectivas para la enseñanza de la historia implica superar obstáculos que se van planteando en la medida que se desarrolla la práctica docente, como por ejemplo, romper los antiguos esquemas de la enseñanza, así como también romper con ciertas representaciones a los que están habituados tanto los profesores como los estudiantes. Uno de ellos es ir superando la

⁸⁵ *Ibíd.*

⁸⁶ Santisteban, 2010.

⁸⁷ *Ibíd.*

⁸⁸ López Atxurra, *Op.Cit.*, pág. 152.

⁸⁹ López Atxurra, *Op.Cit.*, pág. 152.

función de la historia dentro de su papel ideológico-nacionalista, que se ha llevado a cabo por largos años a través de la enseñanza de la historia patria.

Por supuesto, se hace imperativa la necesidad de tomar en cuenta la parte formal de la asignatura, pues por más nobles que sean las intenciones en reorientar la enseñanza de la historia, su finalidad está contenida en el currículum educativo. No por ello se deba adaptar religiosamente a todos los postulados del mismo, o que se deba cambiar el currículum o la didáctica que propone, sino más bien darle significado a la filosofía educativa, las legislaciones, propósitos, programa de la asignatura, y todo cuanto interviene directa o indirectamente en su función. Cuando comprendemos esta parte formal, entonces la práctica docente adquiere más significado, y por lo tanto, más sentido de lo que enseña. También, los conocimientos históricos adquieren significado, lo que permite una mejor atmósfera de aprendizaje.

En efecto, la construcción del conocimiento histórico ayuda al alumnado a pensar la realidad y desde luego, pensarse en la propia historia. Por eso, Sant Obiols y Pagés ven en la consciencia histórica y en la ciudadanía la posibilidad de hacer de la historia escolar el referente básico para que los jóvenes aprendan a construir su futuro⁹⁰. Es por lo tanto, una forma mediata o inmediata de que los jóvenes participen en la vida nacional conscientemente, comprender los problemas nacionales y de su comunidad, y hacer justicia a su condición de ciudadanos, lo que le da legitimidad no solo para ejercer el sufragio, sino ser entes activos en la toma de decisiones en los aspectos más relevantes de la sociedad en el marco del Estado de Derecho.

Pero, la enseñanza de la historia no puede concebirse como una mera transmisora de conocimientos sobre la participación ciudadana, sino también enfocarla en la transmisión de habilidades y valores que permitan a los jóvenes relacionar el aprendizaje con el presente para que asuman un compromiso real en las nuevas realidades vividas que surgen cada día. Una enseñanza que permita el desarrollo permanente del pensamiento histórico, de modo que lo lleven a vivir no solo los retos del presente, sino también ese futuro. En tal

⁹⁰ Sant Obiols, Edda y Joan Pagés, “Los conocimientos históricos para el aprendizaje de la participación como base de una ciudadanía crítica y activa, en *en Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, Volumen I (Nicolás del Alba Fernández, *et, al*, editor, http://www.didactica-ciencias-sociales.org/publicaciones_archivos/2012-sevilla-XXIII-Simposio-DCS_I.pdf

aspecto, Navarro Medina expone que para establecer la relación entre la Historia y la ciudadanía, se debe tomar en cuenta la concepción de una Historia del presente, donde se debe hacer explícita a los estudiantes la compleja relación entre el pasado y el presente, aspecto que considera necesario para que sean conscientes de la realidad que les rodea⁹¹.

Al respecto, cita a Sobejano y Torres (2010, p.72), para quienes

las relaciones presente-pasado facilitan el análisis de la pluralidad y complejidad de los tiempos históricos, aquellos en los que se desarrolla la historia de una sociedad...⁹²

Este saber social del alumno amplía sus posibilidades de ofrecer respuestas a los problemas que va encontrando, lo que a su vez ayuda a mantener viva su historicidad, esto es, mantener su condición de sujeto histórico. También, esta posición le ofrece una dimensión global, pues la comprensión de los problemas locales está asociada directa o indirectamente a problemáticas más complejas, y por el hecho de que los valores ciudadanos tienen una connotación universal. En esencia, la finalidad de la historia es la comprensión del mundo, un espacio compartido con otros seres semejantes de los cuales se derivan visiones distintas respecto al mismo, y la cual nos permite hacer nuestras propias reconstrucciones históricas para seguir comprendiendo ese mundo, esa diversidad, y también, la identidad personal y colectiva.

La vinculación del individuo con el Estado, constituye también una forma de relación entre la historia y la cívica, ya que la filosofía educativa juega un papel muy importante en los programas educativos oficiales. De la misma se derivan los valores y las actitudes que se expresan a través currículum educativo, el cual expresa las finalidades de la enseñanza de la historia, el cual actúa como propulsor del proyecto político estatal, independientemente de los criterios asumidos, pues la vida de los ciudadanos está regulada por el Estado que ejerce una función educativa en la sociedad. Dichas pautas se visualizan concretamente a través de las asignaturas de Historia y Cívica, las cuales realizan un ejercicio de análisis de problemas políticos y sociales, y de otros acontecimientos.

⁹¹ Navarro Medina, Elisa, *La enseñanza de la historia de España y el desarrollo de las competencias ciudadanas, El conocimiento del alumnado al finalizar el Bachillerato*, Tesis Doctoral, Universidad de Murcia, Facultad de Educación, 2012, en www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/86939/TENM.pdf;jsessionid

⁹² *Ibíd*, pág. 187.

Por su parte, Kerr establece la relación de la Educación Ciudadana con términos como *ciudadanía, civismo, ciencias sociales, estudios sociales, estudio del mundo, sociedad, estudio de la sociedad, habilidades para la vida y educación moral*, al mismo tiempo que la vincula con la asignatura de historia⁹³. Para Kerr, una educación sobre la ciudadanía se centra en transmitir al alumnado información suficiente sobre la historia y la geografía nacional y sobre las estructuras de gobierno y de la vida política⁹⁴. En efecto, un mejor conocimiento del sistema, su pasado y su vinculación con el presente, así como los espacios, posibilita una intervención más eficaz en los diferentes espacios de la vida pública, resultando esta implicación una auténtica participación política de los ciudadanos. Para lograr esta participación, el alumno debe equiparse de herramientas como habilidades, actitudes, valores, que lo capaciten para este rol⁹⁵.

Por otro lado, García Ruiz, en cita de J. Arthur et al. (2001), refiere que

el conocimiento y la comprensión de la historia son centrales para la educación ciudadana puesto que es la estructura sobre la que se proyecta la ciudadanía. La historia aporta contenidos con los que desarrollar habilidades intelectuales y valores cívicos, desarrollar el pensamiento crítico mediante el análisis y la reflexión social. La relación con el presente propiciará la construcción de su futuro personal y social...⁹⁶

Respecto a las Ciencias Sociales, ésta ofrece un sentido crítico a la educación ciudadana, mediante la cual se alcanza madurez política y la construcción de una memoria común trabajando sobre problemas sociales y utilizando la historia contra la imposición de discursos⁹⁷. Este esfuerzo en conjunto implica una actividad cognitiva, llevando a la interacción de elementos éticos, políticos y culturales que hacen del conocimiento un fenómeno multidimensional⁹⁸. Por eso, se enfatiza la necesidad de generar un método que permita pensar en la complejidad del conocimiento que sea capaz de abordar problemáticas globales⁹⁹. Por eso, la educación ciudadana debe ser abordada por docentes especialistas en

⁹³ Pagés Joan, y Antoni Santisteban, *Op.Cit.*

⁹⁴ Pagés Joan, y Antoni Santisteban, *Op.Cit.*

⁹⁵ Pagés Joan, y Antoni Santisteban, *Op.Cit.*

⁹⁶ García Ruiz, Carmen R., "*Ciudadanía global y educación, Un reto para la enseñanza de las Ciencias Sociales*", Universidad de Armería, en

<http://www.historiadeltiempopresente.com/web/DocumentosDescargables/Capitulos/CT49.pdf>

⁹⁷ *Ibíd.*

⁹⁸ *Ibíd.*

⁹⁹ *Ibíd.*

el área, los cuales tendrán las herramientas necesarias para valorar el proceso de una educación cívica y democrática dirigida a responder a la complejidad propia de la ciudadanía y la democracia, y que pueda girar en torno a nuevos significados en torno a la construcción del sujeto y su proceso de socialización, en el que tenga capacidad de convivencia y aceptar la diversidad.

Hoy, el conocimiento de la Historia y las Ciencias Sociales no sólo aporta saberes de la cultura capaces de integrar y procesar información, sino modos de pensamiento que ayudan al individuo a construir pautas de identidad, situarse en la realidad espacio-temporal y establecer ejes y redes de relación social para impulsar la comunicación humana y la conciencia ciudadana, así como elementos para valorar el patrimonio, disfrutar y compartir valores culturales y estéticos, y vivir la interculturalidad de una forma positiva¹⁰⁰. En definitiva, afirman los autores, “la historia se reivindica a sí misma como una nueva axiología que ya no se limita a reproducir o exaltar valores de una sociedad, sino a recordar y reclamar valores universales, trabajando para mantener despierta nuestra conciencia y orientada hacia el futuro de las sociedades humanas. Cumpliendo su papel ideológico y crítico, puede unir a los hombres con la naturaleza en la búsqueda de nuevas soluciones a viejos problemas. Su función educativa se renueva y se hace insustituible para la supervivencia humana”¹⁰¹.

¹⁰⁰ Sobejano y Torres, *Op. Cit.*

¹⁰¹ Sobejano y Torres, *Op. Cit.*

Capítulo 2

2. Análisis Histórico-Pedagógico de la democracia dominicana como sistema vinculado a la educación, período Postrujillista (1961-1986)

2.1. Caudillismo y autoritarismo en la tradición política dominicana: legitimación y surgimiento del trujillismo

Hasta principios de la década de los sesenta, la historia de la República Dominicana había sido la del caudillismo, personalismo político, faccionalismo, autoritarismo, y otras características que han definido el sistema político dominicano. Desde los comienzos de la Primera República¹⁰², el país se caracterizó por la inestabilidad política y la fragilidad de proyectos liberales, el predominio de proyectos autoritarios y anexionistas, y el predominio del personalismo apoyado en la fuerza militar¹⁰³, lo cual llevó a una lucha permanente por el poder. Dicha etapa implicó la hegemonía del proyecto conservador que representaron los dos principales caudillos de entonces, el general Pedro Santana, personaje militar que había adquirido notoriedad por su arrojo en el campo de batalla en defensa de la Independencia Nacional, y Buenaventura Báez, también militar, político y comerciante, y principal representante del sector oligárquico.

Como primer presidente de la República en 1844, Santana condicionó el Poder Legislativo para modificar la Constitución, exigiendo poderes especiales mediante la introducción del artículo 210, que le dotaba de atribuciones extraordinarias para la “reorganización del Estado”. Al respecto, se lleva a cabo una legitimación del ejercicio despótico del poder, el cual se manifestó a través de las tensiones entre los grupos que aspiraban a un proyecto liberal, y que fueron contrarrestados por el nuevo poder político y militar del Estado. Más tarde, surgiría Báez como principal opositor de Santana, lo que llevó a una alternabilidad del poder entre ambos políticos¹⁰⁴, dedicando sus esfuerzos en reforzar los vínculos con las potencias extranjeras con la intención de diligenciar un protectorado europeo o norteamericano.

Dicho proyecto se concretizó con la Anexión a España en 1861, a través de la cual la República Dominicana se constituyó en una provincia española, y en la que el propio

¹⁰² Se denomina Primera República al período histórico que inicia en 1844 con la Independencia Nacional hasta 1861 cuando el país es anexado a España.

¹⁰³ Espinal, Rosario, *Autoritarismo y democracia en la política dominicana*, San José, Centro Interamericano de Asesoría y Promoción Electoral – Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 1987, pág. 32.

¹⁰⁴ Santana gobernó de 1844 a 1848, Báez juró por primera vez en 1849 hasta 1853, más luego retorna Santana, gobernando de 1853 a 1856, y otra vez Báez, de 1856 a 1858, para ser sustituido por Santana una vez más, de 1858 a 1861.

Pedro Santana asumió el cargo de gobernador. Para quienes propusieron tal condición, La Anexión era la panacea a la crisis económica que padecía el país, y que a su vez garantizaba el sostenimiento del sector hatero, representado por Santana. Sin embargo, dos años más tarde se gestó un movimiento en el Cibao¹⁰⁵, dando inicio a la Guerra de la Restauración, que se extendió hasta 1865, año en que las tropas españolas abandonaron el país. Con la instalación del primer gobierno restaurador en Santiago de los Caballeros¹⁰⁶ para 1864, inicia la primera etapa de los gobiernos liberales, cuyo proyecto reafirmaba los principios duartianos¹⁰⁷ de la Primera República, promulgándose la constitución más liberal hasta entonces, y que recogía elementos democráticos de constituciones anteriores.

Sin embargo, pronto se desencadenó una lucha entre caudillos y fracciones políticas, los mismos que juntos habían luchado juntos para restaurar el país. Esta coyuntura favoreció el retorno de Buenaventura Báez, quien una vez más asumió la presidencia en 1866, y en cuyo período se siguieron perfilando las tendencias políticas ahora bajo el predominio de dos organizaciones: el Partido Rojo, de tendencia conservadora y autoritaria, y el Partido Azul, de tendencia liberal. La lucha política que se centraría en ambos partidos, definió el escenario de la Segunda República¹⁰⁸, marcando una confrontación entre el nacionalismo y el anexionismo, de modo que el país siguió sujeto a los caprichos imperialistas, pero sin obtener ningún resultado por la fuerte oposición de los liberales azules.

No obstante, según señala Espinal, “aunque los azules se vincularon al nacionalismo liberal, lo cierto es que sus prácticas políticas, fuera de sus esfuerzos constitucionales parcialmente exitosos, las formas autoritarias predominaron tanto para confrontar a los opositores como para subordinar tendencias internas”¹⁰⁹. Un problema que afectó la consolidación de la reorganización política de los azules fue el regionalismo, que llevaba a agravar la crisis política. Además, se dio un período sucesivo de elecciones, siendo “un

¹⁰⁵ Denominación que lleva la región norte.

¹⁰⁶ Santiago de los Caballeros constituye la segunda ciudad en importancia de la República Dominicana, y por ende, la capital de la región del Cibao, revistiendo una importancia histórica, política, económica, social y cultural, lo que la ha llevado a incidir significativamente en los principales acontecimientos del país.

¹⁰⁷ Duartiano en referencia a Juan Pablo Duarte, líder de la independencia de la República Dominicana.

¹⁰⁸ Período que comienza en 1865 con la Guerra de la Restauración, y termina en 1916, tras la primera ocupación militar norteamericana.

¹⁰⁹ Espinal, Rosario, *Op.Cit.*, pág. 38.

mecanismo utilitarista empleado para resolver temporalmente tensiones políticas”¹¹⁰, por lo que la distribución del poder se había constituido en un hábito del sistema político del país. En consecuencia, aunque el Partido Azul tuvo un predominio de sus gobiernos durante el período posrestaurador¹¹¹, no logró consolidar un proyecto hegemónico.

Con Ulises Hereaux (1887-1899), las luchas democráticas liberales habían sufrido un revés, pues comenzó un nuevo período de formación del estado-nación que logró conseguir la centralización de las instituciones públicas¹¹². Este proceso fue continuado por la ocupación militar norteamericana de 1916-1924, más luego expandido y consolidado por la dictadura de Trujillo¹¹³. La injerencia de los Estados Unidos afianzaría el proyecto autoritario sobre el cual el general Trujillo constituiría su proyecto político, de modo que la disciplina militar que había adquirido bajo el susodicho régimen, le serviría para poner a raya a los grupos opositores de sus pretensiones hegemónicas, a los cuales sometió utilizando la violencia desde el ejercicio del poder.

Rafael Leónidas Trujillo Molina gobernó la República Dominicana durante treinta y un años, desde 1930 hasta 1961, ejerciendo un monopolio político, económico, social y cultural que quedó legitimado como la “Era de Trujillo”. Para historiadores, analistas y expertos en el tema, el régimen trujillista ha constituido la dictadura más sangrienta de toda el área del Caribe, al tiempo que se le asigna una singularidad respecto a las dictaduras de América Latina. La particularidad de la dictadura de Trujillo estriba en el hecho de que construyó un régimen personal, a través del cual convirtió el país en una especie de feudo a su servicio y el de su familia. En tal aspecto, Cordero Michel afirma que:

Desde los primeros años de la dictadura el poder real pasó progresivamente de las manos de las instituciones democráticas tradicionales a la del centralizado aparato militar-burocrático del Estado...¹¹⁴

¹¹⁰ Espinal, Rosario, *Op.Cit.*, pág. 38.

¹¹¹ Período posterior a 1863, y que abarca casi toda la mitad del siglo XIX.

¹¹² Betances, Emelio, “*La cultura autoritaria en la República Dominicana*”, El Cotidiano núm. 152, noviembre-diciembre, 2008, pp. 87-97, Universidad Autónoma Metropolitana de México, Distrito Federal, México, en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/325/32515211.pdf>.

¹¹³ *Ibid.*.

¹¹⁴ Cordero Michel, José R., *Análisis de la Era de Trujillo. Informe sobre la República Dominicana*, Séptima Edición, 1999, pág. 49.

Andrés L. Mateo expresa que lo que resalta del trujillismo es la apropiación de la sociedad por medio de la legitimación del mito y de la mentira como instrumentos de desconstrucción de la historia y de apropiación fraudulenta del pensamiento social¹¹⁵. Por lo tanto, el Trujillismo acumuló factores sobredeterminantes de lo social, lo económico y político en los que la divinidad y el absolutismo de Trujillo se convirtieron en una verdad superior, cuyo sistema de significación atendía a la justificación del poder personal de Trujillo, con el trasfondo de la violencia¹¹⁶. En ese sentido, la escuela jugó un papel determinante como medio de reafirmación del régimen, de manera que

durante la Era de Trujillo el maestro dominicano ocultó o desfiguró muchas verdades históricas...Y a cambio de estas verdades la escuela dominicana ofrecía al estudiante la gran mentira de Trujillo: “Padre de la Patria Nueva”, “Benefactor de la Patria”, el “Primer Maestro Dominicano...”¹¹⁷

Mediante su proyecto político, Trujillo se presentó como el hombre fuerte que había de lograr la disciplina social y económica del país, por lo que su política estaría orientada hacia la recuperación nacional a partir de lo que sería el Estado tutelar y autoritario. Efectivamente, el primer tercio del siglo XX fue un momento propicio para poner a prueba dicho proyecto político, como por ejemplo, tras el paso del ciclón San Zenón en 1930, en que Trujillo aprovechó la ocasión para sobredimensionar su figura mesiánica y salvadora, simbolizando la llegada de una “nueva era” en la República Dominicana. En ese aspecto, la reconstrucción de la ciudad de Santo Domingo sirvió como marco para “dividir mitológicamente la historia dominicana, con la que se dio inicio a la ‘Patria Nueva’...”¹¹⁸. Dicha egolatría fue alimentada por el pensamiento dominicano adepto a la dictadura, mediante el cual se elevó a Trujillo a una especie de figura paternal.

Al respecto, los intelectuales dominicanos de la época ejercieron un papel de primer orden, ya que fueron quienes diseñaron y legitimaron el trujillismo desde sus construcciones teóricas, las que se encaminaron a inmortalizar “la gran obra de Trujillo”. En el mismo orden, en su rol de dotar a la nación dominicana de un componente mitológico, edificaron un cuerpo teórico mediante el cual se redefinía la esencia del ser

¹¹⁵ Mateo, Andrés L., *Mito y cultura en la Era de Trujillo*, Santo Domingo, Segunda edición, 2004.

¹¹⁶ Mateo, Andrés L., *Ibíd.*, pág. 135.

¹¹⁷ Moquete, Jacobo, *Pedagogía y educación dominicanas*, Publicaciones de la Universidad Autónoma de Santo Domingo Vol. CCXI, Colección Educación y sociedad No. 2, Santo Domingo, UASD, 1978, pág. 28.

¹¹⁸ Mateo, Andrés L., *Op. Cit.*

histórico y social dominicano. En ese aspecto, la historia dominicana transcurrió por un proceso de resignificación que apeló al pasado hispánico-cristiano, reafirmando los valores de la cultura occidental a un grado tal de promover la cultura criolla española al rango de cultura oficial de la nación dominicana¹¹⁹. En consecuencia, se dispuso una política de blanqueamiento de la población, la cual buscaba establecer una barrera étnica y cultural que nos diferenciara de Haití. Sobre este particular, Franklin J. Franco señala:

...la intelectualidad de la oligarquía manipuló la historia escrita del país, y sobre la base de las diferencias surgidas en el curso de la independencia nacional entre nuestro país y Haití, levantó un profundo sentimiento antihaitiano, y ello fue utilizado para cimentar el perjuicio contra los negros...¹²⁰

Para Franco, la orientación ideológica de los sectores más retrógrada de la sociedad dominicana, arropó plenamente la dirección de la política estatal de la nación desde su misma génesis¹²¹. En ese sentido, a diferencia de los pueblos hispanoamericanos que consiguieron su independencia contra España, República Dominicana la consiguió contra Haití, nación predominantemente negra en un ambiente ideológico universal propicio al racismo¹²², lo que fue despertando el néctar del antihaitianismo en el país. Partiendo de estas premisas históricas desde donde la intelectualidad dominicana hizo propicia una atmósfera racista y antihaitiana, Trujillo estableció una alianza con la Iglesia Católica sumándola a su proyecto de nación, a fin de contrarrestar cualquier “influencia haitiana” en el país. Al respecto, Cassá apunta:

...La tiranía supo capitalizar el resentimiento de la Iglesia local contra los haitianos. Conocido es el hecho de que la presencia haitiana en la parte española de 1822 a 1844 golpeó la hispanidad y sus atributos esencialistas, y que el racismo católico contra los haitianos es más viejo que la propia República. Conocido también es el hecho de que los ideales de la Primera República se edificarán por razones históricas y estructurales sobre la base de valores hispanos, y Trujillo, orientado por sus intelectuales, rescata estos valores y fomenta el racismo contra Haití. Así el régimen incorpora estratégicamente el cristianismo a

¹¹⁹ Betances, Emelio, *Op. Cit.*

¹²⁰ Franco Pichardo, Franklin, *Historia de las ideas políticas en la República Dominicana*, Santo Domingo, Tercera edición, pp. 122.

¹²¹ Franco Pichardo, Franklin, *Santo Domingo: Cultura, política e ideología*, Santo Domingo, Sociedad Editorial Dominicana, S.A., Cuarta edición, 1977, 153 pp.

¹²² *Ibid*, pág. 74.

la esencia nacional y con ello logra asimilar a la Iglesia Católica en su proyecto hegemónico...¹²³

De esta manera, los argumentos de que por diferencias culturales y raciales ambas naciones no podían coexistir fue un punto clave para entender el tratamiento turbio de Trujillo hacia el vecino país. Pero no tal aberración no solo tuvo incidencia en el negro haitiano, sino que dicho racismo tuvo a la vez ciertas manifestaciones en las clases populares, ya que la idea de progreso propugnada por este carácter hispanista e iberoamericanista estaba unida a un criterio étnico caucásico, condición indispensable para elevar a la República Dominicana al grado de “Civilización”. Por lo tanto, se podría establecer que dicha construcción social es una justificación de las razones históricas de por qué el trujillismo ha representado la antítesis de la democracia dominicana, pues el régimen enajenaba al pueblo no solo por una condición social, sino también por una cuestión de “Deber Ser”.

Así, el mulato o el negro dominicano, aún construido sobre la base hispánica por el pensamiento trujillista, fueron relegados a un estado de inferioridad social por la naturaleza de su “propia especie”. Por su parte, Odalís Pérez aporta que:

...Esta desventura histórico-política provocada por un “nacionalismo” y un “racialismo” de capa y espada, alarmista y prototalitario, basado en la ideología de la fuerza y en el cinismo ilustrado de cierta intelectualidad dominicana, apoyada en la ideología del resentimiento histórico y político, publica sus ideas a través de manifiesto elitistas y antipopulares, excluyentes de las clases llamadas por ellos “pobres” y “sin educación...”¹²⁴

En efecto, las relaciones históricas desarrolladas entre la Iglesia y el Estado, mediante las cuales la Iglesia Católica se adhiere al proyecto trujillista, constituyó el ingrediente faltante para afianzar este dominio absoluto, ya que Trujillo no solo quería lograr una adhesión social por parte de las masas, sino también una adhesión espiritual. Desde esta coyuntura histórica, en 1954 se firmó un concordato entre la Santa Sede y el gobierno dominicano, desde el cual se adoptó el catolicismo como la religión oficial del Estado. En ese sentido, la Iglesia Católica se constituiría en un nuevo poder dentro del

¹²³ Roberto Cassá, en *La educación desde el antiguo oriente al Plan Decenal en República Dominicana*, de Roberto Santos Hernández, pág. 184.

¹²⁴ Pérez, Odalís G., *Nacionalismo y cultura en República Dominicana*, Santo Domingo, Serie Nuevo Pensamiento Dominicano No. 2, 2003, pág. 20.

régimen, ya que ejerció un peso determinante en el ejercicio de la vida pública y de la relación entre la sociedad civil y la propia Iglesia¹²⁵. Para Fiallo y Germán, a través de este proceso se legitimó la formación de una filosofía cívica-católica¹²⁶, lo que implicó el manejo de la moral y regulación del comportamiento espiritual y social del pueblo.

En resumen, en palabras textuales de Rosario Espinal, durante el trujillismo “la formación de identidades colectivas no se hizo en torno a la noción del pueblo como sujeto social, sino como ciudadanía en el sentido del hombre que adquiere sus derechos individuales de participación política”. Por lo tanto, “en la República Dominicana la formación de identidades se hizo fundamentalmente como ‘masa silente’ insertada a la sociedad a través del trabajo, el orden y la obediencia”¹²⁷. Los procesos posteriores del país tendrán en el trujillismo el referente ordinario para efectuar sus luchas y poner a prueba las convicciones políticas en un escenario en el que por primera vez la democracia tenía un aire arraigadamente popular, lo que permitió un ámbito para participación en todos los sentidos.

2.2. El Postrujillismo: avances y retrocesos de la democracia dominicana

Tras la caída del régimen trujillista en 1961, la República Dominicana vivió un clima de cambios políticos, sociales y culturales que permitió el paso hacia una nueva estructura y organización del país, así como la puesta en escena de nuevos actores sociales. En ese sentido, la desarticulación del trujillismo desencadenó una “multiplicidad de luchas y discursos que reflejaban la búsqueda de distintos sectores sociales por constituirse como sujetos políticos”¹²⁸. Esta lucha se reflejó más concretamente en el faccionalismo de las diversas organizaciones políticas emergentes, por lo que la primera mitad de la década de los sesenta presenta una atmósfera donde el liderazgo político estaba en disputa.

Sin embargo, la reorganización democrática de 1961 trajo consigo un problema de redefinición política, puesto que históricamente la República Dominicana ha estado ligada a

¹²⁵ “17 opiniones sobre Racismo en República Dominicana, Santo Domingo”, Colección Relaciones Domingo-Haitianas, 2005, en http://www.sjmdom.org.do/spip/IMG/pdf/17_opiniones_sobre_racismo_en_Republica_Dominicana.pdf

¹²⁶ Fiallo Billini, José Antinoe y Alejandrina Germán, “*Fines y objetivos de la educación dominicana*”, en el Plan Decenal de Educación Dominicano, Ponencia de áreas de calidad, Tomo I, Santo Domingo, Congreso Nacional del Plan Decenal de Educación, SEEBAC, Diciembre 1992.

¹²⁷ Espinal, Rosario, *Op. Cit.* pág. 55.

¹²⁸ Espinal, Rosario, *Op. Cit.*, pág. 82.

la experiencia del autoritarismo¹²⁹. En ese aspecto, se creó un escenario político antagónico a los 31 años de dictadura trujillista cuando el pueblo-nación se había constituido en torno a las nociones de orden y paz¹³⁰, por lo que se asistía a una situación en que lo viejo se había desarticulado pero lo nuevo no emergía aún¹³¹. De esta manera, los discursos y proselitismos llevados a cabo por cada una de las organizaciones políticas fueron determinantes para redefinir el rumbo político del país, lo que a su vez se tradujo a una lucha de estratos por la hegemonía social.

Al respecto, tres sectores políticos se disputaron el poder tras el vacío político dejado por Trujillo: 1) la oligarquía antitrujillista, representada por la Unión Cívica Nacional (UCN), de carácter conservador, y encabezado por Viriato Fiallo; 2) los modernistas y demócratas liberales, representados por el Partido Revolucionario Dominicano (PRD), de tendencia liberal y liderado por el profesor Juan Bosch; y 3) los revolucionarios izquierdistas que encabezaba el Movimiento Revolucionario 14 de junio (1J4), de ideología revolucionaria, dirigido por Manolo Tavares Justo, cuyos movimientos eran representativos de un sector social.

Pero no solo a través de los partidos políticos se definieron estos niveles de organización, pues dichos esquemas abarcaron a todo el conjunto de la sociedad. Dicha experiencia también involucró a las organizaciones de clase media, los obreros, campesinos, estudiantes, y otros grupos, quienes estaban dispuestos a ocupar el espacio sociopolítico que se abría luego de treinta un años de dictadura¹³². De esta manera, se fueron conformando diversas organizaciones de carácter popular que fueron asumiendo un sentido de lucha, de acuerdo a la directriz propuesta por cada organización, lo que supuso un auténtico clima de expresiones y libertades.

El movimiento sindical, que durante el trujillismo había sido aplacado, se reestructuró en 1961 con la formación del Frente Unido Pro-Sindicatos Autónomos (FOUPSA), contribuyendo a la lucha de la clase trabajadora y lo concerniente al derecho

¹²⁹ Espinal, Rosario, *Op. Cit.*, pág. 83

¹³⁰ Espinal, Rosario, *Op. Cit.*, pág. 84

¹³¹ Espinal, Rosario, *Op. Cit.*, pág. 84

¹³² Faxas, Laura, *El mito roto, El sistema político y movimiento popular en la República Dominicana, 1961-1990*, México, Siglo XXI-Fundación Global Democracia y Desarrollo-Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 2007, pág. 76.

laboral¹³³, de manera que los obreros recurrieron a movilizaciones que exigían mejores condiciones de vida para la población. Sin embargo, para Laura Faxas el movimiento obrero no constituía un movimiento fuerte por responder al control de las capas medias y de los partidos políticos¹³⁴. No obstante, en la transición posttrujillista su participación fue decisiva en algunos episodios, como fue su incorporación al plan global de derrocamiento del Triunvirato, en un proceso de huelgas insurreccionales entre 1964 y 1965¹³⁵.

Aunque “el espacio de la lucha política y social estaba reservado a los medios urbanos, el campo no era ajeno a las transformaciones que reclamaba el país”¹³⁶. La necesidad de una reforma agraria se había hecho imperativa, pues los campesinos habían sido expropiados de las tierras desde los tiempos de la primera ocupación norteamericana en 1916. Como apunta Pablo Maríñez, las propiedades de tierra dejadas por el Grupo Trujillo llevaron a una lucha por la tierra entre campesinos con el sector oligárquico y el imperialismo¹³⁷. Por otro lado, los campesinos se mantuvieron a las expectativas de que se atendieran sus necesidades, mismas que no pudieron ser tomadas en cuenta a pesar de la promulgación de una ley de reforma agraria en 1962, pues en el momento dicha ley obedeció a los criterios de la oligarquía nacional, aunque con el gobierno del PRD en 1963 esta situación cambiaría, puesto que contaba con una base social que incluía a dicho sector.

De los cambios que trajo consigo esta nueva etapa de organización social, quizás la más importante fue el Movimiento Renovador Universitario en la Universidad de Santo Domingo (UASD), que supuso el acceso de la gran masa popular a la alta casa de estudios que antes estaba limitada a la élite dominicana. El Movimiento Renovador implicó un proceso de reformas a lo interno de la institución, el cual modificó los perfiles de la Universidad que fue recuperando la perspectiva crítica al convertirse en un espacio

¹³³ Pierre, G. (1987), citado por Jeovanny Esthel Pérez Corcino en “*Análisis sociológico de los movimientos sociales en la transición democrática de la República Dominicana*”.

¹³⁴ Faxas, Laura, *Ibid.*, pág. 97.

¹³⁵ Fiallo Billini, José Antinoe, “*Movimiento Obrero Dominicano: Enseñanzas históricas y alternativas*”, Revista PODER POPULAR, Año 1, No. 2, Noviembre-Diciembre 1985, en <http://www.rebellion.org/hemeroteca/otromundo/040223fiallo.htm>

¹³⁶ Maríñez, Pablo A., Resistencia Campesina, *Imperialismo y Reforma Agraria en República Dominicana (1899-1978)*, Santo Domingo, 1984, pág. 108.

¹³⁷ Maríñez, Pablo, *Ibid.*, pág. 109.

democrático, plural y abierto¹³⁸, constituyéndose en un punto clave para la libre circulación de las ideas. Con el surgimiento de la Federación de Estudiantes Dominicanos (FED), la universidad fue epicentro de diversas manifestaciones que la fueron transformando en un bastión de las luchas sociales a favor de la democracia.

Por su parte, la prensa también desempeñó un rol en este período, manteniéndose a la vanguardia de los cambios sociales y políticos que trajo consigo el inicio de esta nueva etapa histórica. Para Juan Bolívar Díaz, el papel del periodismo fue relevante durante el proceso de democratización del país, puesto que participó en la defensa de los derechos políticos, sociales y económicos del pueblo¹³⁹. También, la comunicadora Yanela Zapata García aporta a través de un estudio que a pesar de las inclinaciones políticas de los principales diarios de la época, éstos abrieron las páginas de la prensa escrita a un liderazgo que antes no era visibilizado para hacerlo presente en la esfera pública dominicana¹⁴⁰. De todos modos, los medios tuvieron una participación significativa en la difusión de las propuestas de cada una de las organizaciones políticas y sociales, mediante los cuales lograron expresar sus ideas y de esta manera llegar al pueblo.

Todas estas manifestaciones lograron ser articuladas por el proyecto político del PRD, las cuales fueron delineando las pautas que terminaron por consolidar un proyecto democrático. Rosario Espinal destaca el rol del PRD en este proceso, ya que unificó los diversos sectores de la sociedad dominicana¹⁴¹, constituyéndose desde ese momento en el partido de la voluntad popular. En ese orden, el PRD se convirtió en el único representante de un proyecto democrático y de la voluntad democrática dominicana¹⁴², en la que la dimensión ciudadana era central en su constitución política. En tal aspecto, la propuesta política del profesor Juan Bosch era reivindicativa puesto que se encaminaba a lograr lo que

¹³⁸ Cassá, Roberto, *Orígenes y proyecciones de la Revolución de Abril*, Conferencia dictada en el paraninfo de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Autónoma de Santo Domingo el 24 de abril del 2003. Págs. 5-6.

¹³⁹ Díaz, Juan Bolívar, “*Contribuciones del periodismo a la lucha por la democracia en la República Dominicana, 1960-1980*”, Revista Estudios Sociales, Año XIII Número 51 Julio-Septiembre 1980.

¹⁴⁰ Zapata García, Yanela, “*El rol de la prensa dominicana frente al liderazgo político posttrujillista*”, en http://com-pucmm.org/moodle/file.php/1/moddata/forum/139/7934/Prensa_post_Trujillo.pdf

¹⁴¹ Espinal Rosario, *Op. Cit.*, pág. 89.

¹⁴² Espinal, Rosario, *OP. Cit.* Pág. 90.

él mismo denominó una revolución social¹⁴³, la cual colocaría a la clase popular como parte activa de la nación, y en la que era indispensable crear una “conciencia del pueblo”.

Para concretar tales aspiraciones, el profesor Bosch concentró sus esfuerzos en ganar las elecciones de 1962, para lo cual buscaba canalizar las simpatías de gran parte de la población. En efecto, el discurso populista de Bosch generó una amplia aceptación entre los sectores populares, lo que supuso para el PRD una conquista en términos electorales. En ese sentido, el pueblo dominicano terminó arraigándose a su proyecto político, puesto que históricamente había quedado relegado al margen de los procesos políticos y sociales, y bajo esta coyuntura empezaba a ver a la organización como el partido de la esperanza nacional. Con una abrumadora ventaja sobre los demás contendores, el PRD logró el favor popular. Para Espinal

la victoria del PRD abrió la posibilidad de un reposicionamiento social en donde los sectores populares podrían jugar un papel importante en la redefinición de la política y la reestructuración democrática...¹⁴⁴

De esta manera, la toma de posesión de Juan Bosch a partir del 27 de febrero de 1963 representó uno de los momentos más relevantes de la historia del país, puesto que por primera vez el pueblo dominicano disponía de un marco legal que, si bien no logró satisfacer todas las demandas sociales, pudo otorgarle legitimidad en el orden democrático. En consecuencia, el funcionamiento de una nueva Carta Magna posibilitó el ejercicio de la ciudadanía amparada por una legislación que garantizaba todo tipo de libertades, así como ciertas reivindicaciones sociales¹⁴⁵ y económicas. Desde luego, la Constitución de 1963 constituyó un avance para la sociedad de la época, pues se tomaron medidas sin precedentes en beneficio de la mayoría de la población dominicana.

Tales medidas se decretaron en función de las necesidades reales del Estado y la nación dominicana, y no en demanda del sostenimiento de los grupos parasitarios que tradicionalmente habían sobrevivido bajo la sombra de la administración pública. En ese orden, el manejo del presupuesto nacional fue sincerado, para lo que se decretaron medidas

¹⁴³ Pimentel, Miguel A., *Democracia, Reformismo, Socialismo 1965-1978*, Santo Domingo, Publicaciones de la Universidad Autónoma de Santo Domingo Vol.DCCCXCI, 1998, pág. 12

¹⁴⁴ Espinal, Rosario, *Op. Cit.*, pág. 89.

¹⁴⁵ La elaboración de la Constitución de 1963 contó con el consenso y la participación popular.

de austeridad en el gasto público; también la implementación de una reforma agraria, que supuso el recorte de tierras a los ricos terratenientes para redistribuirlas entre las masas campesinas, la implementación de la ley de incentivo salarial, mediante la cual los obreros participaban del beneficio de las empresas, el pago de la deuda externa, y otras medidas de grandes repercusiones sociales y económicas. Obviamente, tales reformas desató la ira de los sectores tradicionales de poder, quienes demostraron sus inquietudes por las ideas progresistas del nuevo gobierno.

En el mismo orden de las reformas, el presidente Bosch estableció la libertad de cultos que permitió la incorporación de nuevas denominaciones religiosas en el país, además de otros aspectos que conllevaban a la separación de la mutual Iglesia-Estado. Obviamente este carácter abierto y de laicidad del gobierno afectaba la hegemonía de la Iglesia Católica, por lo que Bosch tuvo que enfrentar serias acusaciones por parte del clero de querer promover un Estado ateo, colocándole en una posición desfavorable respecto a varios sectores de la población. Dicha acusación fue gestando un movimiento antiboschista en el país, pues la feligresía católica fue manejada ideológicamente por la alta jerarquía eclesiástica, al punto de ser convocada a diversas concentraciones multitudinaria para repudiar al gobierno¹⁴⁶.

Por otra parte, desde el triunfo del PRD los norteamericanos se mantuvieron en vigilia permanente en torno al nuevo gobierno, ya que desde la perspectiva estadounidense la Revolución Cubana representaba una amenaza para la República Dominicana por las ideas marxistas-leninistas de Bosch. La victoria de Bosch representó un giro de la política del país respecto a Estados Unidos, pues se mostró obstinado en compartir el poder con extranjeros, lo que empezó a crear una relación aberrante entre ambos gobiernos¹⁴⁷. No obstante, el malestar entre los Estados Unidos y el gobierno boschista fue desatado por el conjunto de medidas que puso a raya el monopolio estadounidense en el país, cuya influencia atacaba de manera fulminante¹⁴⁸.

¹⁴⁶ Tales manifestaciones se denominaron mítines de reafirmación cristiana, como forma de contrarrestar la supuesta influencia comunista de Bosch.

¹⁴⁷ Gleijeses, Piero, *La crisis dominicana*, México, Fondo de Cultura Económica, 1984, pág.107.

¹⁴⁸ En ese sentido, la revocación del contrato con la Esso Standard Oil y la construcción de una refinería de petróleo, la firma de un préstamo entre el Estado Dominicano y The Oversea's Industrial Construction LTD de

De esta manera, la nueva constitución promulgada por Bosch en 1963 constituyó un intento del gobierno dominicano por desestabilizar su dependencia de Washington y recobrar la independencia respecto a Estados Unidos. A raíz de la puesta en vigencia de dicha pieza legislativa, el Estado Dominicano adquirió un auténtico status de Estado de Derecho, y se explica por el hecho de que el presidente hizo cumplir cada una de las disposiciones de la misma. Por ejemplo, en una amonestación del embajador norteamericano John Bartlow Martin para que Bosch cediera ante las presiones anticomunistas de la Casa Blanca, el presidente le respondió de manera negativa alegando que dichas pretensiones eran “violatorias a la Constitución”¹⁴⁹.

En ese aspecto, una especie de temor se apoderó del gobierno norteamericano, en el sentido de que el populismo de Bosch desembocara en un régimen catrista, lo que no dio tregua para que se comenzara a gestar una conspiración contra el gobierno. De esta manera, el 25 de septiembre de 1963 Bosch es depuesto mediante un golpe de Estado, y obligado abandonar el país, cuyo exilio tomó hacia Puerto Rico. Desde luego, con el surgimiento del Triunvirato, la oligarquía tradicional recobró la confianza con el nuevo régimen, ya que se trataba de un gobierno representativo de sus intereses. Una vez instalado Triunvirato, se convirtió en un gobierno despótico y corrupto, a la vez que atrajo la inestabilidad económica con la imposición de medidas que se tornaron impopulares al afectar a la mayoría de la población. Según Espinal,

el Triunvirato impuso un orden aristocrático de la sociedad, y no se dispuso a satisfacer, de modo mínimo, esta demanda colectiva de bienestar material por parte de todos los estratos sociales – vox populi- por lo cual la crisis general llegó a su clímax...¹⁵⁰

Como era de esperar, un estallido social tuvo lugar el 24 de abril de 1965, el cual tuvo como objetivo inmediato el derrocamiento del Triunvirato. Dicho enfrentamiento dividió fuerzas armadas en dos bandos opuestos: los militares constitucionalistas, abanderados del retorno de Bosch a la presidencia, a la cabeza del coronel Francisco

Zurich, Suiza, para la construcción de obras públicas prioritarias, así como la fijación del precio del azúcar en el mercado mundial¹⁴⁸, entre otras, fueron medidas que provocaron serias tensiones en las relaciones dominicos-estadounidenses

¹⁴⁹ Franco Pichardo, Franklin, *Historia del Pueblo Dominicano*, Tercera Edición, pág. 618.

¹⁵⁰ Espinal, Rosario, *Op. Cit.* pág. 121.

Alberto Caamaño Deñó, y los militares del CEFA¹⁵¹ de la base de San Isidro que dirigía el general Elías Wessin y Wessin, defensores del oficialismo y aliados al poder conservador. El movimiento contó con la participación de la población civil y los distintos sectores sociales que aunaron esfuerzos bajo la consigna de “Retorno a la constitucionalidad”. La victoria del movimiento popular estaba a punto de consumarse de manera plena, cuando el 28 de abril, cuatro días después del inicio del estallido, el presidente norteamericano Lydon B. Johnson ordenó la ocupación militar del país, llegando por Santo Domingo un contingente de 42,000 marines a fin de evitar que dicho estallido repercutiera en el territorio nacional.

Roberto Cassá analiza el trasfondo de la guerra, a la cual le imprime un carácter revolucionario al ser un acontecimiento en el que por primera vez en la historia moderna dominicana se planteaba la gestación de un régimen basado en la movilización activa del pueblo. Al respecto, se creaba una situación inédita que presagiaba la instauración de un régimen revolucionario sustentado en la movilización popular, y en una base militar de nuevo tipo, por ende, en condiciones acometer la aplicación de un programa de transformaciones. En este último aspecto, la presencia militar en el movimiento democrático llenaba un vacío, puesto que carecía de los medios organizados para forzar la caída del régimen por medio de una huelga general o acción similar.

Para el autor, la guerra de Abril debe ser ponderada en el análisis histórico como la culminación de la historia de lucha del pueblo dominicano por la libertad y la igualdad como de génesis de lo sucedido con posteridad. En ese sentido, a la derrota de la revolución de abril por el contingente norteamericano, sobrevino “una dinámica socio-histórica que ha conducido a degeneraciones de porciones de los protagonistas”. En ese aspecto, sigue señalando que no pocos de los participantes de los hechos e 1965 han ocupado posiciones dentro del sistema político dominicano, particularmente a partir de 1978, lo que ha llevado a una modificación del funcionamiento del Estado Dominicano en el sentido del tipo de democracia restringida presente hasta la actualidad. En consecuencia, tras los sucesos de

¹⁵¹ Centro de Enseñanza de las Fuerzas Armadas.

1965, el sistema social y político ha experimentado un fracaso rotundo, y al igual que antes, requiere de un proyecto alternativo de construcción nacional¹⁵².

En cuanto el país logró un clima de relativa calma, arribaba al país Joaquín Balaguer quien, con todo un esquema definido, fue “el personaje seleccionado por Washington para regir el orden definitivo de la contrarrevolución”¹⁵³. Desde finales de la década de los cincuenta, Balaguer era visto por los Estados Unidos como el sucesor de Trujillo, quien desde luego arrastraba un bagaje de experiencia en la administración pública al desempeñar los más importantes cargos públicos durante el trujillismo, a la vez que era uno de los intelectuales más reputados de la Era. Según Espinal, “Balaguer fue la respuesta a la crisis política de la primera mitad de la década del 60”, orientando su gobierno con las premisas de “estabilidad, orden y progreso”, cuyo trasfondo favorecía a ambos sectores en su afán de regresar a la hegemonía política y social.

En tal aspecto, la reivindicación de Balaguer en el terreno de la política dominicana, no podía tener un momento más oportuno. Como era de esperar, logró todo el apoyo de Estados Unidos para ganar la presidencia del país en 1966, logrando el triunfo electoral sobre la base del fraude y la coerción, inaugurando un largo período que se prolongó hasta 1978, gestión conocida como “los doce años” o “los doce años de Balaguer”. Ya como presidente, se propuso como objetivo primordial inmediato imponer el orden, ya que “gracias a su ubicación simbólica y operativa en el trujillismo, a Balaguer se le consideraba apto para mantener la cohesión del aparato militar, la instancia que en primer término los norteamericanos buscaban recomponer como clave de la estabilidad”¹⁵⁴.

En ese sentido, Balaguer orientó la política económica de su gobierno hacia el desarrollo macroeconómico, como demanda de la oligarquía para garantizar su poder. Ante el final de las hostilidades de la guerra la cual había generado un ambiente no propicio para las inversiones, Balaguer logró reordenar el aparato político nacional de manera que hiciera posible retomar el hilo de la sustentabilidad económica. Esto implicó el restablecimiento de

¹⁵² Cassá, Roberto, *Orígenes y proyecciones de la Revolución de Abril*, Conferencia dictada en el paraninfo de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Autónoma de Santo Domingo el 24 de abril del 2003, págs.7-17

¹⁵³ *Ibid.*, pág. 16.

¹⁵⁴ *Ibid.*, págs. 16-17.

las relaciones comerciales con Estados Unidos, quien retornaba como principal socio comercial del país. Desde luego, el nuevo clima de inversiones económicas requirió del nuevo gobierno el restablecimiento de la estabilidad en todos los sentidos, ya que permanecía el temor de que se renovase una crisis revolucionaria¹⁵⁵.

Para cumplir con esta demanda, el gobierno dirigió una campaña coercitiva hacia los movimientos sociales, donde la violencia y la persecución formaron parte de la política del régimen. Por ejemplo, una de las premisas liberales que Bosch logró reivindicar en la Constitución de 1963, como fue el derecho a la huelga¹⁵⁶, fue derogada por Balaguer desde el mismo momento de su toma de posesión el 1ro de julio de 1966, la que prohibió de manera implacable¹⁵⁷. Desde entonces, se empeñó en liquidar los remanentes de la guerra de abril y todas las manifestaciones que representaran una alteración del orden público, lo que evidentemente era indispensable para garantizar el establecimiento de la <<Pax Americana>>¹⁵⁸. Al respecto, Glejeses reflexiona:

...Sin perjuicio de su éxito en el corto plazo, la intervención estadounidense en la República Dominicana habría fracasado si el Gobierno de Balaguer se hubiera mostrado inamistoso frente a los intereses norteamericanos, o incapaz de sostenerse...¹⁵⁹

Con este hecho, queda en evidencia que el gobierno estadounidense tenía bien definido cuál sería el papel de la intervención en el país, pues con la imposición del régimen balaguerista se abrió paso a una especie de neotrujillismo, el cual “presuponía todo un proyecto inspirado en el autoritarismo y la hegemonía del sector burocrático que había ejercido el protagonismo a la sombra del tirano”¹⁶⁰. En tal aspecto, una vez más la violencia y el terror volvieron a formar parte del espacio público y la vida cotidiana, en las que la sociedad dominicana se vio sumergida en una especie de anestesia social.

¹⁵⁵ *Ibid*, pág. 19.

¹⁵⁶ *Constitución de la Nación Dominicana*, promulgada el 29 de abril de 1963, artículo 20.

¹⁵⁷ Fortunato, René, *La violencia del poder*[Vídeo]: *Los doce años de Balaguer*, Realización: Videocine Palau S.A., Santo Domingo, 1993, 1 DVD.

¹⁵⁸ Tras la Segunda Guerra Mundial, Estados Unidos se convirtió en la potencia militar y económicamente dominante, situación que lo colocó en el papel militar y diplomático del Imperio Romano de nuestros días, para lo cual ha precisado mantener la paz, o lo que se ha denominado la “*Pax Americana*”.

¹⁵⁹ Glejeses, Piero, *Op. Cit.*, pág. 303.

¹⁶⁰ Cassá, Roberto, *Op. Cit.*, pág. 17.

Como parte de la campaña contrarrevolucionaria imperialista, Balaguer representaba en el país la vara de los Estados Unidos para volver a imponer la “paz” en América Latina, que para el momento se tornaba “empañada” por los diversos conflictos que siguieron a la Revolución Cubana, como fueron los casos de Perú, Panamá y Bolivia en la década de los sesenta. Para contrarrestar esta eventualidad, los norteamericanos utilizaron la “diplomacia” para la cual se valieron una vez más de la “mediación” de la OEA, logrando hasta cierto punto aplacar dichas manifestaciones.

Si bien la ideología balaguerista se mostró adversa hacia los sectores más desposeídos de la sociedad dominicana, no significó un enajenamiento absoluto y radical de Balaguer respecto a algunos de estos sectores. Por ejemplo, Balaguer logró conectar con las necesidades del campo como una manera de canalizar las simpatías del sector campesino, el cual para 1966 constituía alrededor del sesenta por ciento de la población dominicana. En ese sentido, su discurso de campaña también se dirigió en ofrecer prioridad a dichas necesidades¹⁶¹, lo que le permitió una hegemonía en la zona rural. De este modo, la afiliación de los campesinos fue significativa para el proyecto presidencialista balaguerista, los cuales en constituyeron en su principal fuerza de apoyo para las reelecciones presidenciales de 1970 y 1974.

Para 1977, un cambio de gobierno en la Casa Blanca permitió un cambio de perspectiva en la política dominicana. En ese año, Jimmy Carter asciende a la presidencia de los Estados Unidos, lo que en lo inmediato tuvo repercusiones en el país. Carter se mostró partidario del respeto de los derechos humanos, dando apertura a una política de tolerancia, política que surtió efectos especialmente hacia la región latinoamericana. Por ejemplo, “a la Agencia Central de Inteligencia de los Estados Unidos de América, mejor conocida como la CIA, se le prohibió que siguiera ordenando y organizando el asesinato de izquierda en América Latina, y se sustituyó la política de apoyo a los regímenes dictatoriales y a las Juntas Militares por la de respeto a los derechos humanos en América Latina y de presiones para que en el subcontinente latinoamericano gobernaran únicamente quienes ganasen elecciones libres”¹⁶²

¹⁶¹ Maríñez, Pablo A., *Op. Cit.* 117.

¹⁶² De Jesús Domínguez, Jaime, *Historia Dominicana*, Santo Domingo, 2001, pág. 309.

Bajo esa coyuntura, dicha orientación no favoreció a Balaguer en los resultados de las elecciones de 1978, pues Carter reconoció el triunfo perredeísta, presionando a Balaguer para abandonar el poder, de manera que permitiera una nueva etapa de transición democrática en el país. La Internacional Socialista, organismo al que se afilió el PRD, también se sumó a los reclamos de los resultados electorales, por lo que la coyuntura internacional fue positiva para el candidato del partido Antonio Guzmán Fernández. En efecto, el PRD retomó el gobierno ahora bajo la propuesta de un Estado socialdemocrático, proponiendo la integración de lo nacional-popular en la participación política del Estado burgués¹⁶³. La Socialdemocracia implicó para el PRD una nueva orientación teórica desde la cual se buscaba una conciliación con todos los sectores sociales del país. Espinal reflexiona al respecto que

con el triunfo perredeísta se abría la posibilidad de una transformación en la forma de la constitución de los actores sociales y su capacidad política...¹⁶⁴

Sin embargo, la mediación entre lo popular y la democracia propuesta por el PRD encontraría pronto serios obstáculos¹⁶⁵. En vista de la mencionada crisis electoral, el PRD tuvo que recurrir a algunas negociaciones políticas con el Partido Reformista, las cuales garantizaban a Balaguer el control del poder legislativo y el poder judicial. En ese aspecto, el Balaguerismo continuaba siendo una traba para el desarrollo de un gobierno representativo, lo que no permitió al gobierno aplicar la fórmula socialdemócrata de acuerdo a las perspectivas propuestas por el partido. Por otro lado, se acercaron otras vicisitudes de carácter más interno, ya que “la nueva contradicción entre la integración de lo Nacional-Popular y el Estado Burgués se desplazaría al terreno de los conflictos del Partido Oficial y el Estado-Gobierno”¹⁶⁶

Esta nueva situación significó que el propio partido representara también un obstáculo para la gestión del presidente Antonio Guzmán Fernández. Bajo esta coyuntura, Guzmán no pudo aplicar todos los cambios prometidos, pues muchos de sus proyectos eran bloqueados por el Congreso Nacional. En ese aspecto, a pesar del control del Poder Legislativo por Balaguer, el mismo era encabezado por el Dr. Salvador Jorge Blanco,

¹⁶³ Pimentel, Miguel A., *Op. Cit.* Pág. 107.

¹⁶⁴ Espinal, Rosario, *Op. Cit.*, pág. 144.

¹⁶⁵ Espinal, Rosario, *Op. Cit.*, pág. 108.

¹⁶⁶ Espinal, Rosario, *Op. Cit.*, pág. 109

miembro del PRD, y quien a la sazón de presidente del Senado, era un adversario poderoso de Guzmán. Ante sus aspiraciones presidenciales para las elecciones de 1982, Jorge Blanco empleó todos sus esfuerzos para descalificar al gobierno de Guzmán, lo que sin dudas facilitaría su camino a la presidencia.

A pesar de que el gobierno de Guzmán Fernández fue poco consecuente con las necesidades de la población, al menos mantuvo la política de tolerancia en el marco del respeto de los derechos humanos. De esta manera, despolitizó las Fuerzas Armadas y la Policía Nacional que constituían los principales instrumentos de la represión balaguerista, además de ofrecer garantías constitucionales para la libertad de expresión en todos los órdenes, y otros aspectos que mantuvieron relativamente al PRD en concordancia con la línea socialdemócrata. Al respecto, “el ámbito de las libertades de ciudadanía recuperaron la dimensión propia de una democracia formal con la ley de amnistía de los presos, la prédica del respeto de los derechos y la tolerancia de los movimientos de izquierda marxistas, y la reorganización de grupos de lucha barrial en la zona urbana”¹⁶⁷.

Con Jorge Blanco tales garantías pasaron a un plano muy secundario, pues el nuevo presidente se alió a la élite y se distanció de todo proceso de democratización del PRD¹⁶⁸, y por lo tanto, del país. De esta forma, la nueva tendencia iniciada por el presidente sería la del clientelismo político, lo cual abrió más el paso hacia el favoritismo. La ruptura de Jorge Blanco de la base democrática del PRD y su alianza con la burguesía lo llevó asimilar y retomar las técnicas autoritarias del poder dominante, haciendo uso del mismo de manera despótica y lleno de corrupción.

Así, ante la crisis de 1984 recurrió a los métodos convencionales de represión para dejar sin efecto el estallido social de abril del susodicho año. De este modo, una vez más el movimiento popular fue víctima de la violencia y la opresión del Estado, dejando al descubierto el carácter antidemocrático e impopular de Jorge Blanco. Con este hecho quedó evidenciado el distanciamiento del PRD de las premisas populistas, pues ya era obvio que a través de sus acciones el gobierno se había constituido en un enemigo del pueblo. Ante la

¹⁶⁷ Espinal, Rosario, *Op. Cit.*, pág. 110

¹⁶⁸ Espinal, Rosario, *Op. Cit.*, pág. 112

ruptura de lo popular-nacional y el poder, la sociedad dominicana dejó a un lado las esperanzas de continuar visualizando en el perredeísmo la realización de sus anhelos.

Esta situación fue determinante para que el PRD ya no constituyera una opción electoral para las elecciones de 1986, lo que provocó la victoria del Partido Reformista balaguerista. Esta vuelta del reformismo obedeció a la visión de los sectores dominantes, quienes vieron en la nueva gestión de Balaguer la apertura de ideas modernas, con la promesa de continuar con el sostenimiento del modelo económico. Por lo tanto, el líder reformista venía con ideas nuevas para satisfacer estas demandas modernistas, además de dar seguimiento al desarrollo macroeconómico que inició en el período de los Doce Años.

2.3. Análisis del sistema educativo dominicano: una introspectiva hacia su base psicopedagógica

La historia es un proceso de construcción social que ha estado acompañada del proceso educativo, el cual ejerce una función ideologizadora al determinar el tipo de sociedad a formar. Al respecto, hablar de la educación dominicana equivale a hacer un recorrido por la historia de la propia dominicanidad¹⁶⁹, cuya educación se remonta a la llegada de las órdenes religiosas que acompañaron a las expediciones españolas en el proceso de colonización de la entonces isla de Haití o Quisqueya¹⁷⁰. En efecto, los patrones que hoy rigen el sistema educativo han sido influidos por los prototipos que desde este acontecimiento rigieron todo el sistema político y social dominicano, manifestaciones heredadas de la hegemonía de la civilización hispánica.

El nacionalismo trujillista, vinculado a un pensamiento racista y esencialista, fue un proyecto que más allá del ejercicio del poder representó la transformación de las bases ideológicas del pueblo dominicano, siendo reorientadas hacia un nacionalismo hispanista, acompañado del catolicismo, el cual a su vez estaba hermanado con el anticomunismo. De esta manera, Trujillo enarboló los valores de la cultura cristiana, por lo que patria y catolicismo eran consustancial y que llevó al hecho de que defender la hispanidad y el

¹⁶⁹ Moquete de la Rosa, Jacobo, *Ensayos sobre la educación dominicana*, Santo Domingo, Colección Educación y sociedad No. 40, Vol. CMLXXXVI, UASD, 2000, pág. 40.

¹⁷⁰ Nombre dado por los aborígenes nativos a la isla antes de la llegada de los europeos. Más luego fue rebautizada por éstos como La Española o Hispaniola, y más tarde pasó a llamarse isla de Santo Domingo, denominación que permanece en la actualidad.

catolicismo era sinónimo de defensa de la patria¹⁷¹. Por lo tanto, el proyecto ideológico trujillista es la manifestación de un nacionalismo que aniquila las posibilidades de una nación como sujeto político y social por su vinculación a un origen étnico-racial negroide, lo que constituyó una negación de la identidad.

En ese sentido, la “Era Gloriosa” impuso un discurso doctrinario y conservador, mediante el cual se adoctrinó a la juventud dominicana en una serie de paradigmas ideológicos, sumergiéndola en el letargo de sueño de la inmovilidad social. En consecuencia, desde la educación primaria se le instruía a través de una educación cívica que le inculcaba valores como paz, trabajo, moralidad, orden, progreso, felicidad, etc., y que incitaban al amor a la patria. Sobre estos conceptos giró la simbología discursiva trujillista, ya que dichos conceptos tenían un significado específico dentro de la concepción autoritaria y totalitaria del poder y la sociedad¹⁷². Por lo tanto, “Trujillo se propuso constituir la nación con base a una “masa silente” y disciplinada, cuyos derechos ciudadanos eran simplemente una abstracción al existir solo en la Constitución y no corresponderse con las vivencias políticas del pueblo”¹⁷³.

Por lo tanto, la transición democrática que se llevó a cabo desde principios de los años sesenta no solo supuso un cambio de régimen político para el país, sino también un cambio de consciencia. En ese sentido, Odalís G. Pérez advierte sobre el surgimiento de “otro nacionalismo crítico vinculado a una visión transformativa y transformadora de lo social, lo histórico y lo cultural y abierto a las movilidades estructurales coyunturales de la historia dominicana y la cultura alternativa, y que pugnaba por otros estudios específicos y críticos de nuestra historia, política y cultural, con base en formaciones sociales, económicas e ideológicas que sirvieron de fundamento a las nuevas visiones de un nuevo sujeto social”¹⁷⁴. De tal suerte que se va conformando un pensamiento historiográfico crítico que se opone al modo de escribir la historia, la cultura, la política y la literatura como lo hizo la historiografía prohispanica¹⁷⁵.

¹⁷¹ Mateo, Andrés L., *Op. Cit.*, pág. 147.

¹⁷² Espinal, Rosario, *Op. Cit.* Pág. 52.

¹⁷³ Espinal, Rosario, *Op. Cit.*, pág. 63.

¹⁷⁴ Pérez, Odalís G., *Op. Cit.*, .

¹⁷⁵ Pérez, Odalís G., *Op. Cit.*, Pág. 44.

Por su parte, Jacobo Moquete señala que “la muerte de Trujillo en 1961 abrió nuevas perspectivas y un fuerte movimiento en la educación nacional, como parte de los intentos de democratización del pueblo, lográndose algunos importantes pasos de avance, tales como mayores posibilidades de acceso de la población a la educación formal, la formación de la Federación Nacional de Maestros, la autonomía de la universidad pública y la apertura a las distintas corrientes políticas e ideológicas; y junto a todo esto, la relativa libertad de expresión, necesaria para el trabajo educativo”¹⁷⁶. Dicho movimiento sociocultural se fue abriendo espacio de manera paralela con los procesos de luchas sociales, por lo que algunos espacios como la UASD¹⁷⁷ sirvieron como cimientos ideológicos para motivar el adiestramiento de la juventud en los movimientos revolucionarios.

Para entonces, la ciudadanía se había constituido en el eje principal en la educación nacional, por lo que la juventud se fue involucrando en los procesos de lucha en la medida que estudiaba. Dicha base ideológica, por lo tanto, era una forma de tener presencia en los acontecimientos más relevantes de la nación dominicana, como en efecto fue su participación preponderante en la guerra de abril de 1965. Posteriormente, este mismo movimiento estudiantil-revolucionario llevaría un frente de lucha contra el régimen despótico de Joaquín Balaguer, quien precisamente se caracterizó por la persecución de los grupos estudiantiles y estudiantes en particular, en su intento de desarticular toda la juventud pensante que se identificaran con una visión transformadora de la sociedad.

Con el ascenso al poder del estado del profesor Juan Bosch en el 1963, el texto constitucional que sirvió de fundamentación política a ese ensayo democrático, delineó una concepción educativa avanzada en consonancia con la ciencia, el arte y la cultura como patrimonio del pueblo dominicano en el marco de una visión hostosiana del proceso educativo, como parte integrante del desarrolla social y puntal esencial para la formulación de una conciencia crítica y valorativa del patrimonio nacional. Los rasgos capitales de la concepción educativa del gobierno de Bosch es el carácter universal de la educación, declarar de alto interés social la erradicación del analfabetismo, la libertad de enseñanza,

¹⁷⁶ Moquete, Jacobo, *Op. Cit.*, págs. 49-50

¹⁷⁷ Universidad Autónoma de Santo Domingo

promover el desarrollo de la ciencia como base orientadora del proceso educativo y declarar el magisterio de alto interés social¹⁷⁸.

Como ya se ha mencionado, todas estas manifestaciones conformaron la base social del proyecto político del PRD, el cual adquirió un sentido pedagógico, por lo que el profesor Bosch intentó llevar la educación a través de su propia campaña electoral, lo que sería un prelude de lo que iba a ser su revolución educativa. De antaño, Bosch se había caracterizado por ser un estudioso del Marxismo-Leninismo, lo cual lo llevó posteriormente a proponer una “revolución social”, para lo cual consideraba indispensable crear una consciencia del pueblo. Para Bosch “el análisis correcto de la historia de un pueblo permite transformar la actividad política de mero arte en algo más, en una ciencia que requiere mucho de arte en el que se aplica, pero no ya un arte a secas¹⁷⁹”. En efecto, para lograr esta revolución social, había que reinterpretar la historia en la que se colocara a las masas populares como sujetos activos dentro de la misma.

Desde luego, el golpe de estado efectuado al PRD no permitió a Bosch desarrollar sus ideas revolucionarias, pues independientemente de las conquistas sociales y civiles que trajo consigo la democratización post-mortem de Trujillo, los antagonismos que habían surgido como derivación de una lucha de clases aún estaban latentes. Sin embargo, cabe destacar el arraigo que tuvo la ideología marxista, sobre todo, en la juventud dominicana durante los años de 1961-1965, por lo que el estallido social de abril de 1965 logra captar las inquietudes muchos jóvenes que veían en la gesta un bastión de la lucha revolucionaria. En ese aspecto, la Guerra de Abril constituyó un momento fulminante para la formación y educación política del pueblo, y un modo de concientización para comprender las contradicciones que se desarrollaban en el país como fruto de la lucha antimperialista.

Al respecto, Pablo María Hernández expresa que:

...En la Guerra de Abril, podríamos afirmar, se sienta la base de un nuevo proceso de educación política en el país, en sus aspectos formal y no formal, donde la luz de la

¹⁷⁸ Méndez Rosado, Damocles R., “Análisis histórico del contexto educativo en a República Dominicana”, en <http://identidadsanjuanera.blogspot.mx/2011/05/analisis-historico-del-contexto.html>

¹⁷⁹ Pimentel, Miguel A., *Op. Cit.*, pág. 25.

dialéctica del desarrollo social fue vislumbrando las condiciones internas que han mantenido obstaculizando el proceso de desarrollo del pensamiento político y cultural del pueblo...¹⁸⁰

Sin dudas, uno de los logros más importante en este proceso de la revitalización de las ideas revolucionarias marxistas-leninista, fue la democratización de la Universidad Autónoma de Santo Domingo. Para Hernández, la flexibilidad que produce esta democratización de la enseñanza en la UASD se hace efectiva a través de la institucionalidad de la libertad de cátedra¹⁸¹. Cabe destacar que posteriormente, los grupos estudiantiles de la universidad se constituyeron en uno de los principales sectores que enfrentaron el régimen de los doce años de Balaguer, y quienes a la vez, fueron de los principales sectores que el gobierno reprimió fruto de la violencia que ejerció el Balaguerismo contra los grupos opositores desde el poder.

Retomando el carácter pedagógico de la Guerra de Abril, resulta contradictorio que a pesar del impacto ideológico del movimiento en gran parte de los sectores sociales del país, Balaguer resultara favorecido con el triunfo de las elecciones de 1966 y no Juan Bosch, pues la victoria de Balaguer resultó con el apoyo del imperialismo y los sectores de poder. Con Balaguer “la inestructura del sistema se agudiza durante este período de los doce años reformistas, el cual estuvo caracterizado por la centralización, infuncionalidad, improvisación, falta de recursos disponibles, elitismo, paternalismo, corrupción, alienación, etc.”¹⁸². Como era de esperar, en el período balaguerista hubo poco acceso a los escasos bienes culturales por parte de las clases populares, lo que se tradujo a una clara intención de impedir que la masa popular “se concienticen acerca de su opresión y de su potencial fuerza para liberarse”¹⁸³.

En ese sentido, la actividad cultural dominicana estuvo caracterizada por el elitismo y la falta de oportunidades para que clase popular pudiera tener acceso a la misma. Por su parte, la gestión del Dr. Balaguer se concentró en “construir y subvencionar lo que algunos

¹⁸⁰ Hernández, Pablo María, *Historia del pensamiento pedagógico en la República Dominicana*, Colección Orfeo, Biblioteca Nacional, 1986, pág. 245.

¹⁸¹ *Ibid.*, pág., 247.

¹⁸² Mejía-Ricart, Tirso, Mejía-Ricart G., Tirso, *La educación dominicana 1961-1980*, Santo Domingo, Colección Educación y Sociedad No. 17, 1981.

¹⁸³ *Ibid.*, pág. 229.

calificaron encomiásticamente de ‘infraestructura cultural’, pero que no fue en la realidad más que la infraestructura material de la superestructura cultural de la Nación”¹⁸⁴. No obstante, desde esta propia concepción, la política de Balaguer respondió más una estructura económica que cultural, pues tal “gestión cultural” se concentró en la construcción de grandes obras de infraestructura, lo que de por sí formaba parte del mencionado modelo desarrollista. Dicha política se convirtió en uno de los medios para atenuar la revolución social de la postguerra y reconfigurar la estructura de la sociedad dominicana.

De este modo, el sector burocrático logró restablecer su hegemonía social sobre el país, por lo que el sentido y las metas de la educación dominicana fueron condicionados a la propia orientación política del estado dominicano, como en efecto fue la política nacional desarrollista de Balaguer. Mejía Ricart reflexiona al respecto que “dicha orientación dependiente y subdesarrollada fue utilizada para reforzar el sistema de explotación vigente y la “culturización” como instrumento de alienación de los sectores populares”¹⁸⁵. Obviamente, con esta reestructuración, el sistema de enseñanza orientado hacia la formación del ciudadano quedaría atrapado en otro significante, en el que la autoridad sería un medio para fomentar el respeto a las instituciones como una subordinación al poder estatal.

En fin Balaguer, mediante el chantaje político, el fraude y el autoritarismo, llevó a cabo un proyecto político que tuvo como propósito aniquilar la consciencia pública y política dominicana. Por lo tanto, “la falta de una política cultural en los primeros doce años del gobierno de Balaguer, influyó negativamente en el desarrollo público de las manifestaciones culturales, afectando de manera particular a los autores y productos culturales y literarios de la cultura-movimiento”¹⁸⁶. En ese orden, la imposición de un discurso estatal despótico neotrujillista reafirmó el carácter pseudonacionalista y racial del Trujillismo, frustrando todas las posibilidades de reposicionamiento social mediante productos culturales que hicieran posible una interpretación crítica de la historia.

¹⁸⁴ *Ibid.*, pág. 281.

¹⁸⁵ *Ibid.*, pág. 230.

¹⁸⁶ Pérez, Odalis G., *Op. Cit.*, pág. 45. El autor se refiere a la cultura movimiento como a la visión alternativa de un nuevo discurso, crítico y reflexivo de la sociedad dominicana, así como una reinterpretación de la historia.

A partir de la segunda mitad de la década de los setenta, se empiezan a dar las pautas para lo que implicaría en años posteriores un proceso de reformas en la educación nacional. Para 1978, la gestión de Antonio Guzmán Fernández publicó un diagnóstico sobre las condiciones y problemáticas educativas, en el que se recopilaron las demandas de sectores ligados a la educación nacional, y desde las cuales propusieron nuevas características para potenciar el nivel de desarrollo educativo. Tales propuestas giraron en torno a la reorientación de la base filosófica para que respondiera al desarrollo de capacidades cognitivas y mejorara las destrezas del aprendizaje¹⁸⁷, lo que de por sí implicaría cambios curriculares que permitirían la flexibilidad de los programas educativos, así como la apertura a diversas áreas del conocimiento.

En ese sentido, el proceso educativo se estaría más descentralizado, lo que llevaría a un cuestionamiento de la función del maestro, el cual debía pasar por un proceso de resignificación adoptando una posición de guía en lugar de una autoridad. Bajo este esquema, el estudiante quedaría en una posición céntrica respecto al proceso enseñanza-aprendizaje, llevando a un aprendizaje más activo¹⁸⁸. Desde luego que adoptar una nueva filosofía educativa implicaba cambios significativos en la esencia de la función educativa, por lo que dichos proyectos no se harían concretos hasta 1992, cuando se inició el Plan Decenal de Educación.

A pesar de la transición democrática que representó el ascenso del PRD al gobierno tras la crisis política de 1978, no se pueden determinar avances en el plano de las propuestas para asumir el compromiso de una educación democrática y ciudadana. Los gobiernos perredeístas, al igual que sus antecesores, se concentraron en la política económica, aunque no al mismo nivel que Balaguer, lo que conllevó a que la planificación educacional estuviera centrada en la satisfacción de las necesidades de manos de obras. Dicho aspecto muestra cierta contradicción con la directriz perredeísta, pues aunque fueron importante estas medidas, dicha postura no correspondía con la orientación política que históricamente había asumido el PRD, en cuya transición debió asumir un proyecto

¹⁸⁷ Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos, Diagnóstico del sector educativo en República Dominicana, 1979.

¹⁸⁸ *Ibíd.*

educativo basado precisamente en la formación de una ciudadanía crítica y activa que respondiera al nuevo clima político que el propio gobierno había colaborado a instaurar.

Sin embargo, resulta más paradójico aún el hecho de que la reforma más significativa en la historia educativa del país se haya llevado a cabo durante la segunda etapa del Balaguerismo¹⁸⁹, y no precisamente durante este período, con todo y a pesar de su tendencia socialdemócrata. Cabe aclarar que el ascenso de Balaguer al poder en 1986 se dio bajo condiciones distintas a las de 1966, puesto que pese a los golpes y retrocesos que sufrió la democracia como proceso subyugado a la sombra de un Estado autoritario, la sociedad dominicana fue adquiriendo cada vez más consciencia sobre sí misma y de su rol político y social a través de una participación política cada vez más marcada en cada transición gubernamental. De esta manera, Balaguer tuvo que adecuarse al clima de libertades que demandaba la sociedad civil, y que desde luego atrajo la nueva apertura democrática de América Latina de los años ochenta.

Efectivamente, la reforma educativa implementada a partir de 1992 con el Plan Decenal adquirió una perspectiva democrática, lo que conllevó a la superación de las formalidades del sistema educativo trujillista que representó la ley 29-09 de 1951. Esta ley estuvo en vigencia hasta el año de la susodicha reforma, a través de la cual Trujillo reafirmó el carácter hispánico y cristiano heredado del Período Colonial. En efecto, el artículo 1ro establece: *“El contenido de la educación dada por la escuela dominicana, estará basado en los principios de la civilización cristiana y de tradición hispánica que son fundamentales en la formación de nuestra fisonomía histórica, y se orientará, dentro del espíritu democrático de nuestras instituciones, a despertar en los alumnos el sentimiento panamericanista y el de comprensión y solidaridad internacionales”*¹⁹⁰.

De este modo, Trujillo le da legitimidad a una educación que reafirmaba la filosofía educativa traída por los conquistadores españoles en el siglo XV, la que en esencia varió muy poco durante todo casi todo el período posterior a Trujillo¹⁹¹. En ese aspecto, el Plan Decenal de 1992 trascendió los esquemas impuestos por el sistema anterior, lo que permitió

¹⁸⁹ Balaguer retornó a la presidencia en 1986 hasta 1996.

¹⁹⁰ Ley Orgánica No. 29-09 de Educación, 27 de junio de 1951, en <http://app.vlex.com/#vid/ley-no-organica-fecha-360149358>

¹⁹¹ Moquete, Jacobo, *Op. Cit.*

una reestructuración de la base y organización del sistema educativo dominicano. Podría establecerse que con esta reforma se inicia un auténtico proceso de democratización de la educación dominicana, la cual por primera vez en su historia contó con participación de todos los sectores de la vida nacional, colaborando para establecer una educación más acorde a las necesidades de todos los sectores sociales.

2.1.3. Desde la filosofía educativa: cómo el currículum es llevado a cabo en la práctica pedagógica

El Plan Decenal implementado desde 1992 estableció cambios profundos en la base de la pedagogía nacional, lo cual implicó un proceso de revisión y evaluación de toda la estructura del sistema, como fue la filosofía educativa, el currículum educativo, las legislaciones y otros elementos determinantes en la reorganización del sistema, de tal suerte que dicha estructura fue encaminada hacia una base psicopedagógica acorde a las corrientes pedagógicas más contemporáneas. Al respecto, el sistema educativo adopta el modelo constructivista¹⁹² el cual reorientó las premisas básicas de la pedagogía dominicana, marcando una nueva tendencia en el proceso enseñanza-aprendizaje. Desde entonces, el currículum educativo adquirió características más flexibles y abiertas en comparación con el currículum anterior, ya que permitió la participación de todos los sectores sociales del país en la acción educativa.

La implementación del nuevo currículum que entró en vigencia mediante la promulgación de la Ordenanza 1'95 desde el año escolar 1995-1996, proponiendo una dinámica distinta en el proceso enseñanza-aprendizaje, ya que se centra más en el desarrollo de las destrezas mentales y estrategias cognoscitivas que en los procesos de enseñanza. En ese sentido, la orientación educativa fue vinculada más hacia la psicología, lo que ha permitido abordar el aprendizaje de forma constructiva, en la que el individuo se construye así mismo, de manera que pueda determinar su realidad. Desde estas nociones, la acción educativa adquiere una función más social.

En ese sentido, la democracia ha constituido una constante en el nuevo plan de estudios, así como en todo el sistema legislativo, teniendo un gran nivel de implicación en

¹⁹²El modelo constructivista forma parte de las propuestas teóricas y metodológicas como parte de las reformas efectuadas en el Plan Decenal de 1992.

los fines, propósitos, objetivos y metas educativas, que están fundamentados en la formación de sujetos democráticos. Desde el enfoque constructivista, la democracia adquiere una perspectiva más arraigada a la personalidad del individuo, la cual asume como un estilo de vida, y en la adquiere las destrezas para la resolución de conflictos y problemas que surgen en la acción colectiva y las relaciones públicas¹⁹³.

En atención a estas premisas democráticas, el referido documento propone la definición del sujeto, el cual constituye el eje central del proceso enseñanza-aprendizaje. En ese aspecto, el sujeto sume una dimensión crítica del conocimiento, que conlleva a una consciencia sobre sí mismo como persona, así como una clara consciencia su comunidad y otros espacios geográficos de los cuales forma parte¹⁹⁴. La importancia del sujeto permite dar seguimiento al nivel de desarrollo de los alumnos, los cuales seguían una concepción transmisiva y acumulativa del aprendizaje, siendo sustituida por otra concepción basada fundamentalmente en el aprendizaje significativo¹⁹⁵.

El aprendizaje significativo, como aspecto elemental del Constructivismo, viene siendo una respuesta a las técnicas tradicionales de la pedagogía dominicana que, como bien señala Moquete, han sido utilizadas por siglos, pasando de una generación de maestros a otras sin muchas innovaciones, donde prevaleció el memorismo y el verbalismo¹⁹⁶. Sin embargo, a pesar de representar un cambio importante en la base psicopedagógica de la educación dominicana, el aprendizaje significativo todavía se sigue manteniendo distante de la práctica educativa. ¿A qué se debe? Josefina Zaiter destaca que el docente dominicano atraviesa una etapa de transición o de crisis desde la concepción gramsciana, donde “lo viejo no ha muerto, en este caso se ha descartado oficialmente (currículum anterior) y lo nuevo está ausente, no se vislumbra todavía en el currículum vigente”¹⁹⁷.

¹⁹³ Rubio Carracedo, José, “*Constructivismo y democracia*”, en <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:uDOaya3IGL0J:dialnet.unirioja.es/servlet/articulo%3Fcodigo%3D27110%26orden%3D0%26info%3Dlink+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=mx>

¹⁹⁴ Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos, *Fundamentos del Currículum II*, Plan Decenal e Educación en Acción, Transformación Curricular en Marcha, en <http://www.educando.edu.do/UserFiles/P0001/File/Curriculo/Fundamentosdecurriculum2.pdf>

¹⁹⁵ Secretaría de Estado de Educación, *Plan Decenal de Educación en Acción*, Serie Innova 5, Santo Domingo, 1999.

¹⁹⁶ Moquete, Jacobo, *Ibid*, pág. 177.

¹⁹⁷ ¿*Cambia la escuela?*, *Prácticas educativas en la escuela dominicana*, (Cheila Valera, coordinadora), Santo Domingo, FLACSO, 2001, pág. 52.

En ese aspecto, “lo nuevo” arrastra ciertas complicaciones, pues “se vinculan las dificultades para la implementación del Nuevo Currículum a la complejidad que trae el nuevo enfoque teórico y a la metodología activa que supone”¹⁹⁸. Además, estas complicaciones van asociadas a una atmósfera en la que las condiciones físicas imposibilitan el establecimiento de una dinámica de trabajo que permita desarrollar y cumplir los requerimientos de los nuevos planteamientos curriculares. En ese aspecto, para poder llevar a cabo su labor educativa, los docentes han tenido que incurrir a los viejos esquemas de enseñanza, lo que según la autora, ha llevado la práctica pedagógica a un vacío significativo al que se intenta compensar con la aferración a prácticas tradicionales conocidas¹⁹⁹. Por lo tanto, se ha tenido que incurrir a prácticas retrógradas, que han llevado a un descenso de la calidad de la enseñanza en el país.

Por su parte, Pura Sánchez expresa que:

...Para que la educación dominicana pueda cumplir con estos propósitos formativos que trasciende a la mera acumulación de conocimientos y que privilegian procesos fundamentales para la vida de los seres humanos, se requiere incentivar procesos de comprensión, representación y razonamiento, que posibiliten el desarrollo intelectual para la investigación, descubrimiento, la aprehensión de la realidad, mediante el aprovechamiento de múltiples alternativas, en la solución de problemas, en la toma de decisiones, en la elaboración y reelaboración de nuevas formas de aprender y en la adquisición de una autoconsciencia de sí mismo y de sus potencialidades...²⁰⁰

O sea, para lograr efectividad en la consecución de las metas educativas, debe de haber un manejo curricular que implique el dominio de los conceptos y las teorías psicológicas que subyacen en la base de la estructura de dicha propuesta curricular. Pero para suplir esta carencia, se deben superar las dificultades antes señaladas para que los principales responsables de la educación asuman los criterios de los planteamientos de la base psicopedagógica del proceso del sistema educativo. No obstante, basta agregar que para mayor efectividad del sistema, debe de haber una conexión con la investigación, pues el currículum en sí mismo no ofrece todas las alternativas para llevar a cabo un proceso

¹⁹⁸ *Ibid*, pág. 57

¹⁹⁹ *Ibid*, pág. 60

²⁰⁰ Sánchez, Pura, “*La psicología educativa de hoy. Reflexiones sobre el Papel del Psicólogo Educativo en el Proceso Educativo de Cara al Nuevo Siglo*”, Fundació Càtedra Iberoamericana, en http://fci.uib.es/Servicios/libros/papel_digital/La-Psicologia-Educativa-de-Hoy.cid220007

educativo integral, para lo cual se debe incurrir a otras teorías educativas que puedan servir de complemento en dicho proceso.

La problemática expuesta sobre la necesidad de implementar una pedagogía crítica acompañada de una práctica docente activa, son situaciones que están subordinadas a otras complejidades que adolecen de sus propias debilidades, por lo que los problemas de la educación van más allá de estos planteamientos. Argentina Henríquez analiza la educación dominicana desde la visión y práctica de un Estado institucionalmente precario, el cual considera carente de un proyecto de nación, y que no ha salido aún del ensayo democrático²⁰¹. Sobre este particular, la baja calidad de la educación dominicana está asociada a la propia dinámica histórica mediante la que el personalismo político ha tenido más peso que el status jurídico de la nación, lo que se traduce a la incapacidad del Estado Dominicano para sumir los retos del sistema educativo.

En efecto, una de las atribuciones del Estado es la de garantizar el acceso a la educación en igualdad y oportunidades como un derecho inalienable de todos los habitantes del país, tal como está estipulado en la ley educativa²⁰². Sin embargo, como bien proclama el currículum, los factores socioeconómicos son determinantes en la educación de los niños y jóvenes dominicanos, por lo que, a consecuencia de la desigualdad social y económica que se vive en el país, tal prerrogativa no es funcional. Por su parte, los sectores privilegiados tienen una educación más eficaz, obedeciendo a su posición económica, ya que pueden financiarla, lo que en ese sentido la calidad educativa se ha tenido que categorizar en función del estatus económico y social.

A pesar de las novedades en la estructura del sistema educativo dominicano fruto de la mencionada reforma, irónicamente asistimos a una baja progresiva en estándar de calidad educativa. Hoy se hace necesaria una reforma que atienda sobremanera el pragmatismo de las legislaciones educativas, pues solo se pueden percibir desde un marco literal y como una práctica real. Se hace necesario, desde luego, implicar más la educación hacia un compromiso real, de manera que la docencia se convierta en una práctica social y que sea

²⁰¹ Henríquez, Argentina, *“La educación dominicana ante el dilema de una visión y práctica precarias del Estado y la democracia”*, Centro Cultural Poveda, Santo Domingo, <http://www.centropoveda.org/IMG/pdf/educaciondominicana>

²⁰² Secretaría de Estado de Educación y Cultura, *Ley de Educación No. 66-97*, Santo Domingo, 1999.

funcional. Pero, esto solo es posible con suma de voluntades de todos los sectores nacionales, pues la educación es un compromiso que compete a la generalidad y no solo al sector burocrático, por lo que se deben tomar acciones conjuntas como una forma de reivindicación social.

2.3.2. Situación de la educación ciudadana en el sistema educativo dominicano

En la República Dominicana, la educación ciudadana ha sido un proyecto de escaso poco valor, pues al evaluar sus repercusiones dentro del ámbito formal, se puede advertir su poca trascendencia. Por lo general, la educación ciudadana como proceso fue promovida inicialmente, como señala Cheila Valera²⁰³, por la sociedad civil desde diversos ámbitos a finales de la década del siglo XX. Desde las mencionadas reformas en el sistema educativo dominicano, estas propuestas fueron asumidas por la legislación educativa como parte de la política curricular enfocada hacia la consolidación de una cultura democrática. Desde luego, en la época señalada, el sistema educativo decidió fortalecer la educación ciudadana en los centros educativos a través de la educación cívica²⁰⁴.

Dicho proceso inicia a partir de un nuevo enfoque de educación ciudadana con la introducción de la estrategia denominada ejes transversales, los cuales sustituyeron los programas de educación cívica para el fomento de los valores cívicos y morales. De acuerdo a los *Fundamentos del Currículum II*, los Ejes Transversales “constituyen grandes temas que articulan área de conocimiento, integrando aspecto cognitivos, afectivos y de comportamiento para que el/la estudiante desarrolle una actitud crítica reflexiva y crítica frente a problemas relevantes de la sociedad contemporánea”²⁰⁵. En tal aspecto, los Ejes Transversales no presentan contenidos propios, puesto que fungen como especies de indicadores para ofrecer respuestas a problemas humanos que deben tomarse en cuenta en el proceso enseñanza- aprendizaje.

²⁰³ Valera Acosta, Cheila, “Educación para la ciudadanía en el Caribe, Estudio sobre política curricular y de formación docente en Cuba, Haití y República Dominicana”, Mayo 2003, en https://www.google.com.mx/url?sa=f&rct=j&url=http://www.ibe.unesco.org/curriculum/Caribbean/CaribbeanPdf/EDUCACION_PARA_LA_CIUDADANIA_EN_EL_CARIBE.pdf&q=&esrc=s&ei=DrqCUqCgAaOY2QXGiIGgBQ&usq=AFQjCNHtCZVieYGTkWy54MTYKzLA6t3Xsg

²⁰⁴ *Ibíd.*

²⁰⁵ Fundamento del Currículum II, pág. 95.

El currículum educativo dominicano define siete ejes transversales, dentro de los cuales se pueden apreciar dos ejes que indican una relación con la educación cívica: 1) Democracia y participación ciudadana; 2) Cultura Dominicana, identidad y diversidad. En tal aspecto, los contenidos educativos se desarrollan apegados a criterios y valores que perfilan al individuo en la creación de conciencia y promoción de la calidad de vida, así como la valoración crítica del desarrollo histórico de la República Dominicana, en que la construcción de identidad permitan desarrollar elementos culturales como lo ideológico, político y social, en procura de una sociedad basada en la libertad, justicia, equidad, solidaridad, y respeto en todos los órdenes. También en la construcción de un conocimiento que promueva el análisis histórico para comprender las formas de organización política, y la formación de un sujeto con capacidad para la participación ciudadana y asuma una condición histórica para el ejercicio del poder social.

De manera que los Ejes Transversales sirven de indicadores a la enseñanza de la asignatura de Ciencias Sociales, los cuales son utilizados a través de la enseñanza de la historia, y que el maestro debía saber dirigir para guiar la enseñanza de acuerdo a los valores trazados, en caso de la cívica, hacia los valores democráticos. Sin embargo, muchos maestros mostraron poco dominio sobre la transversalidad, lo que no permitía una enseñanza en la que los contenidos actitudinales, conceptuales y procedimentales tenían poca o ninguna implicación en la programación para la enseñanza de la educación cívica. Ante dicho panorama, la Ordenanza 3'99 reintegra la Educación Cívica como asignatura a los planes de estudios, asignatura que se ha venido impartiendo desde el año 2000 en los niveles Básico y Medio.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos legislativos para dotar de un carácter propio a la asignatura, la misma no está exenta de debilidades. Un primer problema es que, aún que la susodicha ordenanza define propósitos y metas de la Educación Cívica, la misma carece de un programa donde se puedan desarrollar los ejes temáticos que deben servir para orientar dicha enseñanza. En ese sentido, solo se dispone de los manuales o libros de textos, por lo que los maestros no disponen de marco regulador para la impartición de dichos contenidos. Por otra parte, muchas veces la asignatura es utilizada para completar la carga académica en los horarios de los profesores, lo que reafirma el hecho de que es una materia

poco valorada. También, los contenidos no se corresponden con la realidad social dominicana, pues las políticas trazadas para el funcionamiento de la asignatura se hacen desde un contexto burocrático, ajeno a las necesidades reales de los estudiantes.

En el 2009, la Asociación de Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA), a través de un estudio en treinta y ocho países, cuyo propósito general es “conocer el nivel de preparación que tienen los estudiantes para ser ciudadanos en un mundo que cambia rápidamente, y lo que han aprendido sobre Educación Cívica y Ciudadanía a través de la educación formal”²⁰⁶. El mismo determinó a los estudiantes de la República Dominicana dentro del conjunto de países con los promedios más bajos en conocimientos cívicos²⁰⁷. Respecto a la participación de la escuela, se determina que un alto porcentaje de estos estudiantes no ha participado en la toma de decisiones acerca de la forma de cómo funciona su escuela, ni ha participado en discusiones en una asamblea general de estudiantes. El mismo estudio insiste en asignar más tiempo a la enseñanza de la Educación Cívica y Ciudadana, la capacitación adicional en el conocimiento de la materia, así como en métodos pedagógicos, y más materiales y libros de estudios.

Estos estudios confirman los bajos índices de participación del ciudadano dominicano en todos los niveles, cuya muestras fueron presentadas por un estudio de la Fundación Global Democracia y Desarrollo en el 2004, mediante la cual se muestran alto índices de no participación, como proyectos comunitarios, pertenencia a grupos sociales basados en el interés colectivo o comunitario, o la pertenencia a alguna asociación sindical, profesional, o deportivos y culturales, etc²⁰⁸. Este aspecto reafirma la necesidad de una educación cívica que más allá de los requerimientos teóricos que su programa supone, debe estar orientada hacia la acción social, promoviendo la participación de los estudiantes desde los propios espacios escolares, y que sea un estímulo para la defensa de los intereses colectivos.

²⁰⁶ Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas, *Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana ICCS, 2009*, en <http://www.minerd.gob.do/idec/Docs1/republica%20dominicana%20ICCS.pdf>

²⁰⁷ El gráfico de la página 33 muestra a la República Dominicana con un promedio de 380, de los 600 puntos establecidos dentro de la estandarización en cuanto a conocimiento cívico.

²⁰⁸ Campo, Iban, *Cómo vive el dominicano la democracia participativa*, Fundación Global Democracia y Desarrollo, 2004.

Independientemente de los criterios en torno a la situación de la educación ciudadana con transversalidad o como asignatura independiente, tales legislaciones no han conllevado a logros y avances en la educación democrática y ciudadana en el sistema educativo dominicano, pues la misma no ha contado con la atención requerida para orientarla, en primer lugar, hacia propósitos más realistas, ya que sus contenidos están cargados de símbolos que reafirman ciertos paradigmas autoritarios, representados en el fomento del amor y respeto al orden institucional. Por lo tanto, se continúa reproduciendo el antiguo esquema tradicional, de fomentar el amor a los símbolos, a los héroes y a la patria, el conocimiento de los símbolos patrios y el poder desde una visión burocrática y no como ejercicio colectivo.

En segundo lugar, orientarla hacia la dinámica de la enseñanza de la historia, pues la democracia como valor cívico ha tenido una repercusión importante en la conformación de identidades colectivas fruto de los propios procesos históricos. En ese sentido, estudiar los valores de la democracia es un ejercicio que debe reflejar cómo se entienden esos valores a través de los contenidos históricos del programa escolar. Obviamente, por razones de criterios gubernamentales, los libros de textos poseen limitaciones en sus contenidos, lo que se traduce a un reto más para los docentes fomentar la investigación. En tercer lugar, orientarla hacia un lugar significativamente preponderante, ya que en muchas ocasiones solo se suele tener como una asignatura de relleno, por lo que su funcionalidad depende del nivel de prioridad del maestro. En este último aspecto se determina que la deficiencia de la educación cívica en nuestro país, unida a la problemática burocrática-estructural, tiene causas relevantes en la indisposición de gran parte del magisterio.

La incompreensión comprobada de la premisa constructivista, unida a las mencionadas debilidades institucionales y la falta de actitudes, han mostrado que hay una dispersión entre las propuestas curriculares, los planes de estudios y los libros de texto. En ese sentido, se debe asumir el compromiso de reorientar la educación ciudadana con esquemas definidos, incorporando parte de las propuestas curriculares aunque partiendo de la realidad social. Independientemente de las determinaciones del sector burocrático, el maestro tiene un gran peso en la dirección de este proceso de formación, pues debe vencer las limitaciones que regularmente le rodean, y llevar el conocimiento más allá de las

simples formalidades. Para llevar a cabo este reto con responsabilidad, debe asumir una conciencia histórica y democrática, de modo que pueda orientar su enseñanza hacia la consecución de metas concretas.

Capítulo 3

Propuesta Didáctica: resultados y análisis

3.1. La escuela primaria como base de la formación democrática y ciudadana. Dos casos del Nivel Básico en Santiago de los Caballeros

La educación del niño es un proceso complejo de aprendizaje en el que intervienen varios factores, pues no solo incluye la instrucción y la formación, sino también un clima de convivencia y solidaridad²⁰⁹. La educación cívica es un campo que se ha abierto a las posibilidades de la escolarización formal, lo que ha sido asumida como un proyecto de los organismos oficiales para que sirva de vía para la canalización de las conductas. Sin embargo, su uso solo se ha limitado a la instrucción, lo que ha hecho de la misma una asignatura no significativa y pasiva. Por eso, Pagés sugiere que “hablar de educación cívica significa fundamentalmente estimular a los niños una forma de comportarse ligada a la vida, a su historia, al ambiente en que se mueven, para lograr una maduración de su personalidad”²¹⁰.

La escuela como institución responsable de la educación formal del niño, es la forjadora de una identidad social, y en cuyo espacio desarrolla el sentimiento de relación entre sí de los individuos. De modo que tiene la función de hacer que el niño entre en sociedad, convirtiéndolo en un miembro responsable y consciente de su comunidad, pero asumiendo un rol de ciudadano y no de súbdito²¹¹. En la escuela, el niño comienza a tomar institucionalmente consciencia de que no está solo, de que existen otros individuos, y el hecho de tomarlos en cuenta implica un colocarse en situaciones nuevas que le crean exigencias y compromisos²¹². Por tal razón, la escuela como proceso de aprendizaje social implica un reto para la contribución de una sociedad más democrática.

Es por eso que la educación del niño como ciudadano en el contexto de una sociedad democrática debe de ser uno de los objetivos fundamentales de la educación, de modo que adquiera los valores y las actitudes para ser un ente participativo en todos los aspectos de la vida social. Pero, hoy día la democracia exige una nueva concepción del maestro y de su rol, pues la actualidad plantea nuevos retos a lo que el docente debe enfrentarse, y en ese aspecto, la práctica docente debe ser reorientada hacia la consecución

²⁰⁹ Pagés, Joan, *et. al.*, La educación cívica en la escuela, *Op.Cit.*, pág. 17.

²¹⁰ Pagés, Joan, *et. al.*, La educación cívica en la escuela, *Op.Cit.*, pág. 18.

²¹¹ Pagés, Joan, *et. al.*, La educación cívica en la escuela, *Op.Cit.*, págs. 22-23

²¹² Pagés, Joan, *et. al.*, La educación cívica en la escuela, *Op.Cit.*, pág. 22.

de objetivos prácticos y concretos. En ese sentido, la educación, y por lo tanto, la educación ciudadana no es una función exclusiva de la escuela, sino que deriva un alto de responsabilidad del maestro.

La educación primaria es un importante escalón en la formación integral de las nuevas generaciones²¹³. Constituye la base la formación de la personalidad de los escolares, desde la cual se interiorizan tanto los conocimientos, como los valores y comportamiento que incidirán en el futuro. Por tal razón, Olea López considera que en esta etapa se favorece el desarrollo personal del niño mediando en su proceso evolutivo para posibilitar la asimilación de manera crítica de la “cultura que le es propia”²¹⁴. De modo que el niño va adquiriendo los conceptos básicos para la interpretación del medio circundante, así como las habilidades básicas para las actitudes sociales, más concretamente relaciones interpersonales y actitudes participativas.

La educación primaria comienza en la escolarización obligatoria, la cual se prolonga hasta los 16 años, en cuyos primeros años se puede observar un notable progreso de la representación verbal, en el razonamiento y en la comprensión²¹⁵. En cuanto al avance de la socialización, hay un intento generalizado de afirmación, de tomar iniciativas, de elegir, de ser original, así como la necesidad de entender las transformaciones que ocurren a su alrededor²¹⁶. En ese sentido, la descentralización sobre sí mismo debe de llevarse a cabo mediante un proceso “de introspección de reflexión sobre la propia actividad, a establecer relaciones objetivas tomando como punto de partida su propia experiencia, para que el paso del pensamiento lógico concreto al lógico se dé en condiciones óptimas”²¹⁷.

Esta prehensión natural y social del niño le posibilita ciertas capacidades, como la representación de la realidad, en la que puede imaginar acciones en la que se siente capaz de realizar, además, la de ciertos criterios para establecer relaciones y poder organizar determinados elementos de su vida social. De tal manera, “la educación primaria ha de

²¹³ Quintana Pérez, Mercedes Francisca, et. al., *Acerca de la didáctica de la historia en la escuela primaria*, Ciudad de La Habana, 2011, pág. 9.

²¹⁴ Olea López, María Angustias, et. al., “Desarrollo evolutivo de los alumnos de primaria”, *Revista DOCES*, No. 3, en <http://doces.es/uploads/articulos/desarrollo-evolutivo-de-los-alumnos-de-primaria-.pdf>

²¹⁵ *Ibíd.*

²¹⁶ *Ibíd.*

²¹⁷ *Ibíd.*

contribuir al desarrollo de las capacidades de comunicación, pensamiento lógico, y conocimiento del entorno natural”²¹⁸. Por lo tanto, la escuela influye en los procesos de socialización del niño, cuyas capacidades lo orientan hacia comportamientos, actitudes y valores como la participación, el respeto y la tolerancia.

Hoy día se ha generalizado la necesidad de que la escuela contribuya al desarrollo de una sociedad democrática. Hablar de democracia en la escuela siempre ha consistido en hacer referencias a los alumnos sobre conceptos como atributos de los aspectos formales del sistema político, es decir, como una forma de gobierno²¹⁹. La noción de democracia que interesa promover a la escuela básica mediante el currículum vigente es la orientada a la civilidad, que implica “el compromiso ético de los individuos con la sociedad en la que viven, desde el lugar que ocupan en la misma”²²⁰. Esta concepción democrática asume la premisa deweyana, que reconoce la democracia como una condición o estilo de vida.

Desde este marco de precisión, la escuela asume un compromiso en la formación democrática de los alumnos, en el marco de unos planes y programas de estudios que lleven hacia el desarrollo formal de los conceptos y las habilidades que orienten hacia actitudes democráticas. Sin embargo, “una formación cívica orientada a la vida democrática requiere sustentarse en la posibilidad de los alumnos para asumir como propios un conjunto de valores y actitudes que contribuyan a su enriquecimiento como personas”²²¹. En ese aspecto, debe de haber un sentido de identidad que desarrolle sentimientos de pertenencia hacia espacios concretos por lo que se lucha y que los individuos defiendan, así como la actitud hacia la solución de sus problemáticas.

En la República Dominicana la educación primaria, categorizada por la ley educativa como Nivel Básico²²², es la etapa del proceso educativo considerado como el

²¹⁸ *Ibíd.*

²¹⁹ Luna Elizarrarás, María Eugenia, “Formación Democrática en la escuela primaria”, en <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/3/1166/24.pdf>

²²⁰ *Ibíd.*

²²¹ *Ibíd.*

²²² De acuerdo al artículo 32 de la Ley 66’97, el sistema educativo dominicano comprende los niveles Inicial, Básico, Medio y Superior. El Nivel Inicial atiende a la población del grupo de dos hasta los seis años; el Nivel Básico, de los seis a los catorce años; y el Nivel Medio, de los catorce a los dieciocho años. Asumiendo lo establecido por la ley de educación, el proceso educativo formal de la República Dominicana comprende un intervalo de edades de dos a dieciocho años. El Nivel Superior es el correspondiente el nivel universitario, y posee su propia legislación, la ley 139-01 que crea el Sistema de Educación Superior.

mínimo de educación a que tiene derecho todo habitante del país²²³. De acuerdo a lo estipulado por el Currículum Dominicano, la Educación Básica tiene como finalidad esencial “propiciar el desarrollo de las potencialidades y capacidades humanas, mediante su participación en el desarrollo curricular, de acuerdo al plan establecido para este nivel formación”²²⁴, en cuya etapa se inicia y se desarrolla de manera gradual la aprehensión de las características esenciales de la realidad natural y social²²⁵.

Como medio de socialización, implica la formación de los ciudadanos, junto con otros estratos de la sociedad, los cuales son integrados por el currículum al quehacer educativo, de manera que la escuela constituye eje vertebrador en el proceso educativo. En tal aspecto, la familia, la comunidad, los medios de comunicación social y otros espacios²²⁶, forman parte del quehacer educativo, ampliando las posibilidades de la participación de los alumnos en los diferentes estratos de la vida social. Sobre este particular, la ley de educación expresa que la educación dominicana “se fundamenta en los valores cristianos, éticos, estéticos, comunitarios, patrióticos, participativos y democráticos en la perspectiva de armonizar las necesidades colectivas con las individuales”²²⁷.

Para alcanzar este propósito, el Nivel Básico comprende ocho grados, desde el primero hasta el octavo, equivalentes a ocho años de duración, los cuales se organizan en función de dos ciclos: el primero, que contiene los cursos del primero al cuarto grado, y el segundo, que va desde quinto al octavo grado. Entre las funciones del Primer Ciclo están la de ofrecer a los alumnos elementos culturales básicos, el desarrollo del principio de igualdad entre los géneros, el desarrollo de la dimensión ética y la formación cívica como base de la convivencia pacífica, entre otros²²⁸. Atendiendo a criterios cognoscitivos precisados por el currículum educativo, los alumnos empiezan a experimentar un aprendizaje potencialmente significativo, en el que adquieren destrezas básicas para empezar a comprensión y significado de los textos, complementando con otras habilidades como la comparación, la síntesis, la evaluación, etc.

²²³ Artículo 4, inciso i, Ley de Educación No. 66-97, *Op. Cit.*, pág. 2.

²²⁴ Plan Decenal de Educación en Acción, Transformación Curricular en Marcha, *Op. Cit.*, pág. 2.

²²⁵ Plan Decenal de Educación en Acción, Transformación Curricular en Marcha, *Op. Cit.*, pág. 2.

²²⁶ Plan Decenal de Educación en Acción, Transformación Curricular en Marcha, *Op. Cit.*, pág. 2.

²²⁷ Ley de Educación No. 66-97, *Op. Cit.*, pág. 3.

²²⁸ Ley de Educación No. 66-97, *Op. Cit.*, pág. 14.

Dentro de las funciones del Segundo Ciclo se destacan la de promover en los educandos la crítica, la autocrítica y la construcción de sus conocimientos, garantizar el aprendizaje de las ciencias, haciendo énfasis en la observación, el análisis, la interpretación y la síntesis, además de enfatizar la educación ética como un conjunto de contenido específico dentro del área de ciencias sociales, así como el asumir libre y responsablemente una escala de valores fundamentales para la convivencia humana, entre otras funciones²²⁹. En efecto, el aprendizaje se va abstrayendo, pues en la medida en que el niño incrementa su desarrollo humano, aumentan las potencialidades de su pensamiento. Por lo tanto, la reflexión y el análisis forman parte de sus habilidades cognoscitivas en la construcción de su conocimiento.

Para llevar a cabo los fines y propósitos generales de la educación básica, dicho nivel implica un conjunto de cuatro materias básicas que responden a una formación integral del niño, compuesto por las asignaturas de Lengua Española, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza. Existen otras asignaturas de menor peso académico que sirven de complemento y conforman el Plan de Estudio del Nivel Básico, con un respectivo programa y un plan de estudio para cada curso. Sin embargo, entre las asignaturas, la Ciencias Sociales es la que cumple más concretamente los fines y propósitos generales de la educación dominicana, al disponer de contenidos dirigidos hacia una función social, por lo que contiene un mayor compromiso en cuanto al cumplimiento de los objetivos tanto del Nivel Básico como de los propósitos generales del currículum.

La asignatura de Ciencias Sociales estructuralmente está conformada por varias disciplinas, como Historia, Geografía y Educación Cívica. Se trabaja en base a un criterio de selección de contenidos, los cuales se organizan bajo un eje integrador que responde a la construcción de la identidad desde el ámbito familiar, escolar, comunitario, local, regional y nacional. En ese aspecto, se trabaja en tres dimensiones curriculares que sirven de fundamentos para organizar y orientar la enseñanza hacia perspectivas más amplias que el

²²⁹ Ley de Educación No. 66-97, *Op. Cit.*, pág. 3.

conocimiento elemental. Las dimensiones que sirven de base a dicha disciplina son: 1) Dimensión Espacial; 2) Dimensión Socio-cultural; y 3) Dimensión Ciudadana.

Tradicionalmente, el ámbito que más se ha trabajado desde la práctica docente de las Ciencias Sociales es el aspecto espacial, a partir del cual se trabaja la geografía, en el aspecto físico y político. Al respecto, la geografía tiene un gran peso académico dentro del programa, ya que por lo general el programa tiende a polarizarse entre esta disciplina y la historia, dependiendo de la prioridad de cada docente; en lo correspondiente a la historia, se le vincula con escenarios donde se han desarrollado los hechos históricos. Por su parte, la dimensión socio-cultural es relegada a un plano más secundario, expresando las características y componentes identitarios de la sociedad carentes, los cuales muchas veces son tratados carentes de análisis y de trascendencia histórica. Por último, la dimensión ciudadana es la de menos trascendencia, enfocada en el rol de la política y de las instituciones del Estado, relegándose generalmente a la asignatura de educación cívica.

El plan de estudios del Nivel Básico, según lo establecido por la Ordenanza 1`95, ofrece una carga académica de veinticinco horas semanales, distribuidas en las asignaturas elementales y las completivas. De las veinticinco horas, solo tres corresponden a la asignatura de Ciencias Sociales, es decir, un porcentaje de 12% en relación al total del tiempo invertido en el plan de estudios. La Moral y Cívica apenas ocupa una hora semanal, para un porcentaje de 4% del total de horas semanales, lo que la hace una de las asignaturas con menos carga académica dentro del programa de estudio, y la cual muchas veces no es implementada en el horario correspondiente, sino más bien dicho tiempo es aprovechado para otras actividades totalmente al margen de los propósitos de la materia.

3.1.1. Perfiles de las Escuelas Telesforo Reynoso y Manuel de Jesús Peña y Reynoso.

Previo a los resultados de la fase experimental efectuada para los propósitos del presente trabajo, es pertinente precisar las características generales de los centros docentes que sirvieron como campo de estudio, cuyos datos e informaciones fueron suministradas por las respectivas administraciones de las escuelas, lo que facilita la comprensión de los resultados. Para tal efecto, se seleccionaron las escuelas básicas urbanas TELESFORO REYNOSO, en el sector de LA JOYA, y MANUEL DE JESUS PEÑA Y REYNOSO, del

sector de PUEBLO NUEVO, ambas localizadas en la ciudad de Santiago de los Caballeros, dos de los sectores más representativo y populares de la ciudad, repletos de tradiciones, pero a la vez, ceñidos a las dificultades económicas.

Cabe destacar de antemano, que las características primordiales de ambas poblaciones están marcadas por la marginación, la desigualdad social, la falta de oportunidades, entre otras peculiaridades, que ha dado lugar a que parte de su población haya desembocado en la degeneración social, dejando el estigma de la delincuencia y la violencia como parte de sus particularidades. En ese sentido, el entorno envuelve a los estudiantes en una dinámica en la que los conflictos sociales forman parte de su realidad, y cuyos conflictos se reproducen en las aulas como normas de convivencia. Para muchos de los padres que mantienen a sus hijos en el sistema, consideran que la escuela constituye aún un medio de superación social y personal, pero sobre todo, como un medio de sobrevivencia y una salida hacia mejores opciones de vida.

3.1.2. Aspectos generales de la Escuela Telesforo Reynoso

El centro educativo Telesforo Reynoso es una escuela del Nivel Básico localizado en el Sector La Joya de la ciudad de Santiago de los Caballeros, pertenece al Distrito Escolar 05-08, de la Regional de Educación 08 Santiago²³⁰, provincia Santiago, con sede en la ciudad de Santiago de los Caballeros. Está dirigida por Cristina Álvarez Lora, quien funge como directora del centro, y está ubicado en la calle Pimentel número 22 de la Joya, limitado al Norte con la calle Pimentel, al Este con la calle Restauración, al Sur con la calle 19 de Marzo, al Oeste con la calle Independencia. La Joya es un barrio lleno de historia por ser punto de varios hechos histórico, como por ejemplo, parte del escenario de la Batalla de Santiago²³¹, además de ser uno de los dos barrios donde surgieron Los Lechones²³², junto a Los Pepines, además de su tradicional rivalidad; también se destaca por ser sede del Club Plaza Valerio que alberga el equipo de baloncesto del mismo nombre, quienes compiten en el torneo local.

²³⁰ El Ministerio de Educación está compuesto por dieciséis direcciones regionales distribuidas en todo el territorio nacional, las cuales ejercen las atribuciones del Ministerio en sus respectivas jurisdicciones.

²³¹ Batalla librada el 30 de marzo de 1844 entre dominicanos y haitianos, en pro de consolidar la independencia nacional.

²³² Grupo tradicional del carnaval de Santiago, cuyas máscaras se asemejan a los cerdos, con cuernos puntiagudos, lo que a su vez está repletos de cuernos en miniaturas, a diferencia de sus rivales del barrio Los Pepines, que contienen los cuernos lisos.



1. Localización del barrio La Joya.

Sus inicios se remontan hacia los años 60, donde la escuela funcionaba en siete locales alquilados y en un patio de la comunidad de la Joya. Antes de la escuela existía en ese solar un Matadero Municipal, siendo la escuela cual construida durante los Doce años del presidente Joaquín Balaguer Ricardo, la cual fue inaugurada el primero (1) de septiembre del 1978 por el Secretario de Educación Lic. Pedro Pichardo. Este nuevo plantel fue ocupado por la directora Doña María Álvarez (fundadora del centro educativo), los maestros/a y los estudiantes de pre-primario²³⁴ hasta el 8vo curso.

La escuela Telésforo Reynoso tiene una planta física construida de blocks, techo de concreto, persiana de aluminio, puertas de hierro, piso de mosaico y un área para de recreación y deportiva con una cancha y una grada. Este centro educativo cuenta con una edificación diseñada para el funcionamiento del nivel básico en dos niveles. Además cuenta con dos aulas para el nivel inicial y un centro de informática. En general, la escuela dispone de veintiuna aulas, un laboratorio bucal, un departamento de orientación y psicología, un salón multiuso, un salón para profesores, diez baños higiénicos, una área de recreo para los

²³³ Fuente: Google Earth.

estudiantes de pre-primario, una cafetería, tres direcciones académicas, una para la tanda matutina y vespertina, una para el liceo Salvador Cucurullo que funciona en horario nocturno, y la otra en el Nivel Básico en horario nocturno.

En el aspecto geográfico, el centro se encuentra en un área de muchas confluencia vehicular, ya que está ubicado en la parte central del referido sector barrial. El hecho de estar ubicado en la parte central de la comunidad le permite tener una población estudiantil de diferentes comunidades, tales como La Cambronal, La Otra Banda, Baracoa, Villa Liberación, entre otras comunidades aledañas. En el aspecto socioeconómico, predomina una población de clase media baja, la cual se dedica a diferentes actividades productivas formales e informales, tales como empleados de zona franca, muebles, vendedores en viveros frutales y ornamentales. En ámbito informal una parte de la población se dedica a trabajos de ventas de frutas, mondongo, fritura, artesanías, herrería, zapatería en las aceras de las calles (Chiriperos).

La visión el centro educativo va encaminada a ofrecer una educación dirigida a la calidad de vida en función de conservar los valores, patrimonios culturales, principios positivos, así como también la identidad cultural y las actividades deportivas. También a la formación integral de los estudiantes al entorno y a sentirse identificados con los grupos focales de las comunidades. La misión de esta institución pública educativa es la de ofrecer una educación humanista, innovadora, creativa y de calidad, fundamentada en la cultura, los valores, la democracia, la igualdad de género, la equidad, el respeto el cual determinará el camino a formar los seres humanos que requiere la sociedad de hoy.

Valores y Actitudes

Calidad	Justicia
Disciplina	Honestidad
Enseñanza	Responsabilidad
Igualdad	Humildad
Solidaridad.	Trabajo

Perfil de los egresados del Nivel Básico.

Los estudiantes del nivel básico del segundo ciclo, mostrarán una aptitud cambiante en cuanto a las diferencias de modalidades y conocimientos de las diversas ciencias que estudiarán. Presentarán una actitud valorativa en base a los conocimientos aprendidos que servirán de base para lograr el enlace de los propósitos del nivel medio. También mantendrán una disciplina enfatizada en los valores humanos y el respeto hacia los demás.

3.1.3. Aspectos generales de la Escuela Manuel de Jesús Peña y Reynoso.

El centro educativo Manuel de Jesús Peña y Reynoso, está ubicado en la avenida 27 de febrero, sector Pueblo Nuevo, en la ciudad de Santiago de los Caballeros. Pertenece al Distrito 08-05. Limita al norte con el club de Pueblo Nuevo, al sur la avenida 27 de febrero, al este la calle José Glass y al oeste la calle Enriquillo. Su nombre se debe al destacado educador, poeta, periodista y político Manuel de Jesús Peña y Reynoso. El sector de Pueblo Nuevo, también llamado “La Bahía”, es una de las barridas más antiguas de Santiago, caracterizado por el comercio, el deporte, el carnaval, y otras manifestaciones. Es conocido por las múltiples asociaciones culturales, la constitución del equipo de baloncesto Pueblo Nuevo, que compite en el torneo anual de Baloncesto Superior de Santiago, así como su participación a través de comparsas carrozas en el tradicional carnaval de Santiago.

En el aspecto socioeconómico es una comunidad muy laboriosa, donde sus habitantes se dedican a diversas actividades económicas, como son: sastrería, zapaterías de fabricación y reparación, artesanía, mecánicas, ventas de repuestos para vehículos y motocicletas, auto adornos, tapicerías, talleres de costura, radio electrónicas, farmacias ferreterías, salones de belleza, restaurantes, ebanisterías, entre otras actividades, además del famoso Mercado Central, el principal punto de intercambio comercial del barrio, y uno de los más importante de Santiago. En su mayoría son niños y niñas procedentes de diferentes sectores de Santiago, como son: Baracoa, La Otra Banda, Ensanche Bermúdez, Ensanche Bolívar, Cienfuegos, Pueblo Nuevo, entre otros. Estas condiciones socioeconómicas permiten que un gran por ciento de estudiantes permanezcan solo en sus hogares, además tengan que trabajar en las tandas no escolares, lo que afecta su rendimiento, además de enfrentar otras problemáticas, como que afectan a la comunidad como la corrupción, las pandillas, los actos delictivos, etc.



2. Localización del barrio de Pueblo Nuevo

La ubicación del centro permite tener acceso al transporte de manera favorable, ya que existe la circulación de varias rutas de transporte urbano, individual y colectivo. Además, las condiciones de las vías de comunicación favorecen esa circulación, lo que evita que haya aglomeramiento de personas en espera del transporte. Esta ubicación interfiere en la docencia por los ruidos de los vehículos, pues los vehículos que circulan por la avenida se dirigen hacia el centro de la ciudad o regresan del mismo, además de ser la susodicha vía una de las que conducen hacia varios puntos fuera de la ciudad.

La escuela comenzó su labor educativa en la avenida Imbert hacia el año 1948, y dos años más tarde fue trasladada a la avenida 27 de febrero, antigua Central. A pesar de que el plantel fue construido en el año 1950, su planta física todavía representa condiciones aceptables: cuenta con un total de 18 aulas, todas contenidas en solo pabellón, un pasillo central y tres pasillos laterales. Esta estructura cerrada interfiere en la iluminación y ventilación adecuada. Contiene áreas de la dirección. De estas oficinas son utilizadas para el Nivel Medio, dos para el Nivel Básico, y una para la dirección de PREPARA²³⁶, que

²³⁵ Fuente: Google Earth.

²³⁶ Programa de Educación Media a Distancia y Semi-presencial para Adultos.

funciona en la tanda nocturna. En cuanto a la organización del personal, el centro dispone de una directora y un subdirector, y un total de 24 profesores, perteneciendo veintiuno (21) al género femenino y tres (3) al género masculino, además de una orientadora y una bibliotecaria. Respecto a las características de los docentes, el nivel académico está distribuido en la siguiente jerarquía:

Maestría	:	1	(5 %)
Post Grado	:	1	(5 %)
Licenciadas/dos	:	11	(50 %)
Profesorados	:	6	(32 %)
Maestro Normal	:	1	(5 %)

El centro cuenta con dieciocho aulas, las cuales se utilizan también en la tanda matutina del Nivel Medio, 17 de las cuales son utilizadas para todo el Nivel Básico, que labora en la tanda vespertina. También cuenta con un salón multiuso aunque no muy equipado, una biblioteca, un departamento de orientación, un área para cocina, un área especial para el Nivel Inicial con su área de juego; una cancha para el área de Educación Física y recreación, aunque no presenta las condiciones requeridas para tales fines, un área de parqueo, una cafetería, entre otros. Además, contiene un parque infantil para el Nivel Inicial y una biblioteca tanto para el Nivel Inicial como para el Nivel Básico. Los grados ofrecidos son: el Nivel Inicial, que incluye el Pre-Primario, y el Nivel Básico, con los cursos del 1ro al 8vo grado.

La filosofía del centro docente parte del designio de formar ciudadanos más justos, solidarios, libres, conscientes de sus deberes y derechos, críticos, autocríticos, con actitudes y conocimientos con destrezas que le permita incorporarse a la vida productiva y así mejorar la calidad de vida.

Valores y principios

Solidaridad	Comprensión
Responsabilidad	Respeto

Justicia	Equidad
Libertad	Humildad
Gratitud	Aceptación
Confianza	Calidad y Participación

3.2. Resultados y análisis de trabajo de campo

La realización de la práctica de campo efectuada en los referidos centros docentes conllevó varias facetas que consistieron la aplicación de una propuesta didáctica para enseñar valores cívicos y democráticos desde la enseñanza de la historia, partiendo del estudio de los acontecimientos históricos de los años 1961-1965, y el cual forma parte de la propuesta didáctica plasmada en el presente trabajo. Más luego, se aplicaron instrumentos de recolección de datos, tanto a docentes, como a los alumnos, con los cuales se precisan las condiciones del proceso enseñanza-aprendizaje. También, el manejo de programas escolares, libros de textos y libreta de apuntes para evaluar el nivel de implicación de los contenidos curriculares de los docentes en el aprendizaje de los alumnos.

3.2.1. Aplicación de la propuesta didáctica. Reflexiones de una intervención

Respecto a la aplicación de la propuesta didáctica, se realizó una delimitación de su marco histórico a los años mencionados para facilitar la atmósfera de aprendizaje, pues se trataba de hacer equivalencia con los contenidos que se habían agotado hasta el momento. Esta acción buscaba mantener la concordancia de los contenidos de la propuesta con los tiempos de los programas oficiales, o sea, se procedió a intervenir en aquellos temas que los estudiantes ya habían visto con las maestras, de manera que no resultaba conveniente adelantarse a los demás contenidos. Esta práctica facilitaba un ejercicio de comparación, mediante el que se confrontaban ambos modelos de enseñanza, el propuesto en el programa oficial de la escuela, y el propuesto mediante el susodicho plan. El desarrollo de la propuesta se llevó a cabo a través de cinco sesiones clases, dirigidos a estudiantes del 8vo grado con un intervalo de edades entre los 12-16 años.

Dentro de las particularidades encontradas en uno de los centros docentes, cabe destacar el alto grado de inasistencia y de deserción escolar, lo que sin duda es un factor

a tomar en cuenta al momento de los maestros proceder a valorar los procesos del aprendizaje en los alumnos. En ese aspecto, se han tenido que flexibilizar los criterios de evaluación, a fin de evitar que gran parte del alumnado tenga que reprobado. Por lo tanto, la propia escuela, igual que muchos centros docentes, ha tenido que adaptar las dinámicas docentes a la realidad socioeconómica de los alumnos, lo que ha llevado a que las exigencias académicas sean cada vez menores. Por lo tanto, se está apostando por lo menos difícil, y lo más elemental, a modo de estimular la comprensión y la promoción de los alumnos, permitiendo una contante baja de la calidad académica.

De antemano, cabe enfatizar las dificultades experimentadas por el practicante para desarrollar la práctica docente, puesto que la atmósfera no resultó propicia de acuerdo a los objetivos estipulados en el plan de estudios. Sin embargo, parte de los propósitos de la actividad consistió en medir hasta qué punto lograban los estudiantes captar experiencias nuevas, donde se abordara la enseñanza de la historia con otras perspectivas y desde otra práctica docente. En ese sentido, se buscaba captar el nivel de implicación de los mismos hacia el aprendizaje significativo, lo que conllevó a un conjunto de estrategias que permitieran una atmósfera más flexible en cuanto a la captación de conocimientos.

También es menester destacar el hecho de que al tratarse de una práctica donde se colocaba en escena la enseñanza de valores ciudadanos y democráticos, la primera y principal estrategia realizada por el susodicho practicante fue la de crear una atmósfera en el aula donde efectivamente el ambiente de clase fuera acorde a una dinámica democrática. Por lo tanto, el esquema y organización del curso varió en función del deseo y la iniciativa de los estudiantes, quienes desde el momento en que se puso en boga dicha estrategia, transgredieron hasta cierto punto sus propios límites, actuando con cierta libertad y libre albedrío. En ese sentido, se colocaron en una posición de sujetos participativos y en actitud de decidir lo que reflejara sus demandas como grupo.

En víspera de la introducción de los temas, la primera sesión fue dedicada a la implementación de dinámicas de conocimientos, tanto personal como colectivo, dinámicas que exploraran opiniones y representaciones de los alumnos. El previo conocimiento del grupo aportó elementos que lograron conectar con la realidad del alumno, y por lo tanto de la práctica docente, por lo que, valga redundar, la atmósfera encontrada resultó conflictiva.

También, se efectuaron una serie de dinámicas de interacción entre los actores del salón de clases, entendiéndose, el docente y los alumnos, lo que llevó a quebrar la rigidez establecida por las normativas del curso, ya sea, en la forma de sentarse, estableciendo filas, por lo que se procedió a formar círculos en los que pudiera haber vínculos, confrontación cara a cara, conocimiento mutuo, etc.

Los resultados de las mismas determinaron una fuerte presencia de miedo colectivo, mediante el cual al menos la mitad de los alumnos se mostraban reacios a la innovación de ciertos modelos aplicados, en vista de la presencia simbólica de la maestra de turno, pues se apelaba a que “siempre se ha hecho así”. Dicho miedo se reflejaba en la actitud de algunos educando en negarse a participar en las dinámicas de conocimiento, o en las lluvias de ideas, en cuyo caso, pedían a su compañero de al lado expresar las inquietudes que por sí mismo se negaba a sugerir. Esta atmósfera de temor colectivo era reforzada por la presencia de las docentes, quienes constantemente intervenían en las dinámicas, haciendo un llamado al orden y la disciplina, lo que quebraba en parte el propósito de libre albedrío a los alumnos.

También, por otro lado, eran frecuentes las disputas y enfrentamientos entre compañeros, quienes veían en la violencia una especie de paradigma para resolver los conflictos en el aula, por lo que al respecto, la indisciplina pareció apoderarse del escenario en diversos momentos del desarrollo de las sesiones. Desde esta observación, también se puede apreciar la clasificación de los grupos, en el que se agrupaban por cursos de acuerdo al perfil y comportamiento que permite establecer una especie de estratificación por aulas. Se determina, desde estas medidas tomadas en función de comportamientos y actitudes, la tendencia a etiquetar a los chicos, quienes desde esta posición, crean obstáculos así mismo, reconociendo las potencialidades de otros de mayor nivel académicos, lo que lo reafirma como “chico malo” o “mal estudiante”.

En lo correspondiente a la intervención didáctica, la misma presentó varias dificultades que caracterizaron todo el proceso de la aplicación. Una de las primeras cuestiones encontradas a nivel general era la inadaptabilidad de gran parte de los alumnos a las temáticas abordadas, las cuales, en opiniones de las maestras que sirvieron de auxiliares en dicho proceso, estaban cargadas de conceptos que los estudiantes no lograban asimilar.

En tal aspecto, se pudo observar problemas de percepción y comprensión en el grupo, como la disociación de algunos objetos y sus respectivas definiciones, esto unido a algunas resistencias para lograr compenetrarse con los contenidos. Se determinó, desde luego, realizar una modificación sustancial a los contenidos y estrategias, de modo que el plan de estudios original quedó al margen de las posibilidades de aprendizaje.

En perspectivas generales, el diseño original de la propuesta didáctica no fue efectivo en el desarrollo de las sesiones con los alumnos. Esto se debió a que la esencia de la misma era ajeno a la realidad socio-escolar de los estudiantes, pues estuvo orientada bajo enfoques psicopedagógicos que los mismos no lograban asimilar. En tal sentido, los contenidos hubo que reorientarlo hacia los aspectos más elementales, a modo de responder a las condiciones cognoscitivas de los alumnos. También, las estrategias de aprendizajes, a pesar de que resultaron hasta cierto punto tractivas, mostraron algunas contradicciones con la atmósfera a la que estaban condicionados, mostrándose en algunos estudiantes ciertas resistencias a las mismas. Dentro de esas resistencias, se pudo visualizar cómo estos alumnos recurrían a la negación inconsciente respecto a las actividades de participación.

Sin embargo, se planteó una sesión alternativa que en parte obedeció a la reconfiguración de la propuesta didáctica, en base a un criterio de selectividad, donde se procedió a seleccionar a aquellos estudiantes que estaban motivados por el deseo, el interés y otros factores que determinaron una atmósfera distinta a las sesiones ordinarias con el resto de los alumnos. En ese sentido, el ejercicio fue más práctico, más significativo y más comprensivo, no sin dejar de destacar algunas dificultades cognoscitivas experimentadas en el transcurso de estos trabajos. Por lo tanto, se determina que la actitud hacia los contenidos y sus estrategias hacen más propicia las condiciones para garantizar un aprendizaje más eficaz. Cabe destacar el hecho de que, en base a la experiencia ejercitada con dicho grupo, no fue tan determinante el nivel de conocimientos adquiridos, sino la valoración y la disposición en dejarse guiar por los elementos que componían la unidad rediseñada, y que en efecto, permite un buen nivel de conocimientos.

En consecuencia, los resultados variaron en función de la selectividad del grupo y de los alumnos, de manera que la propuesta didáctica tuvo mejores resultados en la medida que las estrategias indicaban las dinámicas de trabajo. En ese sentido, hubo más tendencia a

la participación, el diálogo, a las preguntas significativas, y otros aspectos que comprobaron la efectividad del estudio de la historia en nuevas perspectivas. Al final de las prácticas, los estudiantes terminaron con inquietudes y preguntas relacionadas a los hechos históricos de 1961-1965, de manera que el contacto con nuevas perspectivas históricas les resultó atractivo.

En términos generales, la falta de institucionalidad que se vio reflejada en una administración escolar pobre, las condiciones socioeconómicas de los alumnos que representaron en los diversos conflictos generados en el aula, la atmósfera creada por los maestros, cuyas dinámicas significadas condicionaban las perspectivas de los alumnos a ciertos paradigmas para el aprendizaje de la historia y el aprendizaje en general, así como la dificultades cognoscitivas de los mismos para la asimilación, procesamiento, construcción y el análisis de los contenidos propuestos, no permitieron un desarrollo pleno, y de acuerdo a los objetivos trazados, de la propuesta didáctica, por lo que en consecuencia de lo experimentado, el proyecto para promover una educación cívica y democrática en función del aprendizaje histórico, no disfruta de las condiciones propicias para la aplicación de la propuesta como la presentada en las sesiones mencionadas.

Aplicación de Instrumentos

El diagnóstico elaborado como medio para la recolección de datos, tuvo una aplicación de ochenta y ocho (88) formularios a igual cantidad de alumnos de ambas escuelas, en las edades mencionadas, los cuales consistieron en un conjunto de pruebas cognoscitivas, valorativas y actitudinales. También, se aplicó un cuestionario a doce maestros que laboran en el 8vo grado impartiendo la asignatura de ciencias Sociales. Mediante el mismo, se pretende medir su apreciación respecto a la enseñanza de la historia, y su vinculación con los valores cívicos y democráticos.

Alumnos

Respecto a la apreciación de las asignaturas por los alumnos, se le requirió sobre su nivel de preferencia, cuya mitad respondió su inclinación por las matemáticas (50%), quedando las Ciencias Sociales y la Lengua Española en un segundo plano de preferencia (23.8% respectivamente), y la Ciencia de la Naturaleza relegada en un grado de menor (19.3%). Sin embargo, la Ciencias Sociales es valorada muy positivamente cuyos estudiantes

afirmaron identificarse con la misma (68.1%), siendo de poca estimación o rechazada en poco más que una minoría (30.6%). En general, la asignatura es de aceptación por el estudiantado, quienes la consideran importante y útil como asignatura básica, así como en el contexto de su diario vivir.

En lo relativo a los conocimientos adquiridos, la mitad respondió haber aprendido en mayor proporción historias basadas en personajes y héroes (50%), lo cual confirma la hipótesis de que todavía se sigue ejerciendo la enseñanza de la historia como historia patria. Otro grupo entiende la historia como “hechos que estudia el pasado” (40.9%), dejando en evidencia una historia positivista, que a la vez comprueba la desactualización de los contenidos por parte de los maestros, si bien no en el aspecto formal de los libros, sí en la práctica docente. Solo unos pocos tuvieron un enfoque más significativo, en que entienden ver la historia más enfocada hacia la manifestación de los conflictos sociales (7.9%).

De acuerdo con la cultura política en la República Dominicana, la gran mayoría del estudiantado reafirmó el carácter presidencialista de la política al considerar que los problemas del país son atribución del presidente de la República (87.5%). Solo 7.9 % considera que el pueblo debe implicarse en dichas problemáticas, por lo que se puede establecer que el estudiantado ve poca relación del ciudadano con el poder, o más bien no contempla dentro de su formación lo que es el poder social. En el mismo orden, esta actitud confirma en parte que casi la mitad de los alumnos entiendan la democracia como un sistema en el que hay que obedecer y cumplir los deberes como ciudadano (43.1%), seguidos por quienes consideran que es participar y tomar decisiones en los diferentes espacios de la sociedad (22.72%).

En cuanto al sentido de identidad, a la pregunta, *Si naciste en la República Dominicana, por derecho de sangre eres ciudadano*, menos de la mitad se mostraron conscientes respecto a su sentido de ciudadanía (44.3%); otros mostraron respuestas sin sentido o que no se correspondían con el cuestionamiento (32.9%), mientras el resto respondieron a otras condiciones (9%); el resto no respondió (13.8%). En el mismo orden, solo el 5.6% de los estudiantes está consciente de que los derechos y deberes de los ciudadanos dominicanos están sustentados por la Constitución, mientras que el restante respondió a diferentes enunciados que también tenían poco o nada que ver con la pregunta.

35.1% no interpretaron la pregunta y sus respuestas fueron totalmente incoherentes, mientras el 34% respondió que éstos estaban establecidos en *República Dominicana* o simplemente en “dominicana”. Otros respondieron sobre los mismos se encontraban en la *escuela* y en la *presidencia* (9% respectivamente).

También se les pidió escribir tres derechos de los habitantes de la República Dominicana, en lo que solo una parte de los alumnos respondió acertadamente, lo cual confirma el escaso conocimiento de los mismos sobre los valores cívicos. Si bien unos pocos lograron identificar de manera muy certera algunos de estos derechos (Derecho a la vida, 25%, a la Educación, 20.4%, a la vida, 14.7%, a la expresión, 13.6, no pasaron de ser enunciados, pues en esencia no conocen el significado real de dichos valores en el contexto de una lucha democrática, cuyo caso pude reflejarse en las dinámicas que se reflejaron en la aplicación de los contenidos de la propuesta didáctica. Menos de estos pocos tuvieron aciertos que, si bien no están estipulados de manera formal como derechos en la Constitución, expresan un sentido social, al manifestar el derecho a una nacionalidad, a tener un hogar, al reclamo social y la justicia, a tomar decisiones, etc.

Sin embargo, una mayoría no opinó, mientras que otros las respuestas que plasmaron también estaban ajenas a la esencia de la pregunta, presentando variaciones. Por ejemplo, confundir un derecho con un valor: paz, amor, respeto, solidaridad, ser humilde; o respuestas en sí mismas carentes de sentidos: “república”, “jugar”, “de la iglesia”, “prometerse y compromiso”, “humana”, “entender los problemas”, etc. También aquellas que constituyen una aspiración, un estado o un deseo: ser feliz; “tener una familia”; “a un papá y una mamá”; “ser independiente, libre y democrático”; “tener orgullo dominicano”. Las que representan un deber más que un derecho: “respetar la constitución”, “no violar las reglas”, “derecho al voto”. Y también aquellas que indican obediencia, más allá de los deberes elementales de la ciudadanía, como “obedecer al presidente”.

En la misma secuencia, se les pidió ofrecer ejemplos sobre valores democráticos, los cuales se pueden apreciar en los manuales de cívica del curso en cuestión. Los valores a ejemplificar eran Diálogo, Decisión, Libertad, Tolerancia, Solidaridad, Participación, Equidad, Iniciativa, Diversidad, Opinión. En ese sentido, más de la mitad no respondió a dicho ejercicio, mientras otros, más que ejemplos, ofrecieron definiciones elementales

sobre los mismos, como por ejemplo: diálogo, “conversación”, “es cuando uno habla”, “hablar con una persona”, etc; participar, “es cuando varias personas hacen algo”; solidaridad, “ayudar”, “compartir”, “ser buenos con las personas”, etc. También aquellas respuestas que eran reiterativas: Decisión, “es algo que se decide”; libertad, “ser libre”, tolerancia, “tolerar a una persona”; iniciativa, “es cuando está iniciando algo”, etc.

Respecto a grupos o asociaciones, el 50% expresó tener conocimientos de por lo menos una organización en su comunidad, siendo la junta de vecinos la de más vínculo social en la realidad de la comunidad (15.9%). Casi la mitad afirma que participa de al menos alguna asociación o grupo en su comunidad (44.3%), de los cuales 30.6% expresaron su interés en el área deportiva (básquetbol, beisbol, voleibol), mientras un 20.4% expresó no participar en nada, y el resto no opinó (35.3%). También se les abordó sobre su interés por la política, en lo que solo el 14.7% expresó tener interés en la misma, expresando más de la mitad del estudiantado su negativa en cuanto al interés de la misma (60.2%). Otros no respondieron (27.2%).

Una pregunta puntual para el presente diagnóstico fue el nivel de conocimientos históricos sobre el período histórico 1961-1965, para lo cual se les pidió mencionar tres hechos de trascendencia sobre el citado período. A pesar de haber agotado los contenidos en el programa escolar, y de repetir los mismos contenidos aún en perspectivas diferentes a través de la propuesta didáctica, los resultados a esta prueba cognoscitiva fueron desalentadores. En primer término, más del 40% no respondió o no supo responder a los hechos históricos; además, a pesar de que algunos respondieron, ninguno de los alumnos mencionó los tres hechos; mientras unos pocos resaltaron la muerte de Trujillo, otros destacaron la guerra de abril e intervención norteamericana.

Dentro de las respuestas ofrecidas por el alumnado, gran parte no tenían relación con el significado de la pregunta, de modo de que se comprobó serias dificultades de coherencia. Entre las respuestas, se pueden destacar: *“la llegada de los presidentes”*; *“trujillo”*, *“Juan Bosch”*, *“libertad, amor y salud”*, *“trujillo a veces era bueno pero a veces no”*, *“la mentira de trujillo, como el primer ser humano y como el reinaba”*, *“todavía no se”*, *“los votos y la guerra”*, *“democracia no abía”*, *“que en esos años comenzó otra presidencia diferente”*, *“la independencia”*, *“no se que poner”*, etc. En otras

respuestas, recurrieron al anacronismo al relacionar el “Descubrimiento de América” con el período en cuestión, haciendo mención de “la llegada de los españoles” o “la muerte de los taínos (aborígenes)”. Pocas respuestas fueron más precisas en cuanto a señalar aspectos importantes como “las expresiones y la libertad”.

Maestros

A los maestros les pidió responder a una serie de ítems los que permitieron obtener una mirada de las representaciones de los mismos respecto a aspectos relacionado con la enseñanza de la historia. Al contrario de los estudiantes, los maestros respondieron a la mayoría de los cuestionamientos, quienes mostraron en sus respuestas una valoración positiva hacia la asignatura, y con cierto grado de expectativa respecto a la Ciencias Sociales como asignatura enfocada hacia la formación de valores democráticos y ciudadanos a través de la historia.

El total de maestras y maestros encuestados ascendió a doce (12), dentro de los cuales seis (6) eran profesionales de las Ciencias Sociales, mientras el resto pertenecían otras modalidades como Matemáticas, Educación Básica, normalistas, y licenciadas/dos en Educación. Se requirió su opinión respecto a diversos aspectos relacionados a los usos y función de la historia, así como actitudes cívicas, y también sobre la vinculación de la enseñanza de la historia con la educación cívica. En ese sentido, a la pregunta sobre cuál aspecto consideraba fundamental en la enseñanza de la historia, más de la mitad (66.6%) respondió a *la relación entre el pasado y el presente en la construcción social del ser humano*, mientras un 25% consideró fundamental *conocer los hechos del pasado humano*, y un 8% *la exaltación del espíritu patriótico a través de batallas y héroes nacionales*.

Ese mismo porcentaje (66.6%) entiende que la dimensión curricular que más presencia debe tener en la enseñanza de la Historia es la Dimensión Socio-Cultural, mientras que la Dimensión Ciudadana solo fue considerada por el 25% de los maestros. La Dimensión Espacial recibió un 8% de acertamiento entre los encuestados. Qué consideran los maestros que es elemental para la construcción de una cultura democrática en el país, tres cuartas partes del grupo expresó su opinión a favor de las *garantías constitucionales de los deberes y derechos ciudadanos*; un 16.6% opinó a favor del *respeto a las leyes y a la obediencia a las instituciones del Estado*, y una minoría (8.3%) consideró como

fundamental *la expresión ciudadana a través de los diversos espacios de participación desde una perspectiva de lucha.*

Respecto a la política, la mitad (50%) la valoró como *un mecanismo mediante el cual se pueden lograr ciertas conquistas sociales y civiles*, otros (25%) visualizan en ella *la esperanza para resolver los grandes problemas del país*, y otro 25% opinan que es *un medio para ascender de status social*; unos pocos (8.3%) consideraron que era *una pérdida de tiempo*. Casi en el mismo orden, los grandes problemas del país deben ser resueltos por los organismos del Estado (66.6%), el pueblo (16.6%), el presidente de la República (8.3%), y el Congreso Nacional (8.3%).

Respecto a la relación entre la enseñanza de la historia y los valores democráticos y ciudadanos, según el 91.6% de los encuestados, valoró positivamente el vínculo entre ambos aspectos, en la perspectiva de que la democracia y la ciudadanía parten de problemáticas históricas. Solo un 8.3% opinó que tiene que haber una relación de ambos aspectos, pero en asignaturas separadas. Sobre el manejo del tiempo en la asignatura de Ciencias Sociales, 58.3% consideró como regular el tiempo empleado en la misma, mientras un 25% lo consideró insuficiente, y otro 8.3% como suficiente.

En los aspectos psicopedagógicos, el 75% de los maestros entienden que los contenidos propuestos por el libro de texto se relacionan con los aspectos filosóficos planteados por el currículum educativos, y el restante 25% considera que no. Sin embargo, 58.3% consideró que dichos postulados se mantienen ajenos a la realidad de los estudiantes. También un 75% considera que el currículum educativo estimula y promueve actitudes para la formación de sujetos democrático. Mientras que 91.6% acertó en que la escuela donde trabaja se promueve mecanismos de participación, y el 75% considera necesario que se estimule al estudiante para que participe en organizaciones con fines de lucha.

A la luz de los datos arrojados a través de los mencionados instrumentos, se puede constatar ciertas contradicciones en las respuestas de los maestros al desempeño mostrado por los alumnos, tanto en la dinámica de la propuesta didáctica, como en el mismo proceso de la aplicación de las pruebas. Al respecto, que una ligera mayoría de los maestros afirmara identificarse con el vínculo de la enseñanza de la historia y los valores

democráticos, fue un aspecto que no se reflejó en la realidad que reflejaron los alumnos. También se puede estimar una dispersión en el hecho de que a pesar de esta valoración de los maestros, el aprendizaje de los alumnos está más inclinado hacia la historia patria y positivista, que a la dinámica social del ser humano. También, el que solo 25% de estos maestros consideraran la Dimensión Ciudadana del currículum como el aspecto más importante en la asignatura de Ciencia Sociales, muestra que las respuestas plasmadas por los maestros no va más allá que la manifestación de un enunciado.

Aunque la mitad de los maestros consideraron a la política como un espacio desde el cual se pueden lograr ciertas conquistas sociales y políticas, a la vez mostraron estar institucionalizados. 66.6% de los mismos reafirmaron el carácter funcional de los organismos del Estado en la implicación de los problemas del país, lo que lo enajena a ellos mismos de la atribución de la participación política en el país. También, a pesar de su valoración positiva en cuanto a la participación de los alumnos en la escuela, dicha opinión se contradice con la atmósfera encontrada en el salón de clases, cuyo ambiente estaba más inclinado hacia una atmósfera de miedo colectivo que a la libertad de expresiones y al estímulo de actividades participativas.

Respecto a los alumnos, estos mostraron serias dificultades cognoscitivas al no saber interpretar la esencia de lo que se le requería en las evaluaciones, así como tampoco mostraron habilidades y destrezas en el desarrollo del conocimiento histórico. En la manifestación de actitudes y valores cívicos democráticos, mostraron poca identificación respecto a los mismos, además de que no entienden el marco legal que sustentan las garantías de dichos valores. Este aspecto concuerda con el análisis efectuado por la IEA en relación al conocimiento cívico de los estudiantes de República Dominicana, en el que se estableció una baja puntuación al respecto. También resulta contradictorio el hecho de que los alumnos, aunque no expresaron preferencia por la asignatura de Ciencias Sociales, dejaron constar su identificación por la misma, no muestren dominio respecto a los hechos históricos.

Desde luego, los resultados generales de la aplicación de las mencionadas evaluaciones expresan una falta de concordancia entre lo literalmente establecido y la realidad educativa. En ese aspecto, se determina que las escuelas, cuyos centros sirvieron

como área experimental, a pesar de expresar una filosofía social y unos valores que la sustentan, no están cumpliendo con esta parte formal en sus respectivos centros, pues los estudiantes consultados no reflejaron actitudes ciudadanas, en la que pudieran mostrar la mayor parte de los principios enunciados, ni tampoco consciencia de los deberes y derechos, así como la criticidad, la creatividad y otras habilidades que se afirman en dichos postulados. Por lo tanto, la filosofía de la educación en el sistema educativo dominicano tampoco se está reflejando en el nivel académico de los alumnos, lo que pone en cuestión a la educación dominicana respecto a la puesta en práctica de su filosofía y valores.

3.3. Propuesta didáctica

Objetivo general: Enseñar valores cívicos y democráticos, partiendo del estudio de los hechos históricos del 1961-1986, ofreciendo estrategias cognoscitivas, para que el estudiante adquiriera una consciencia ciudadana y sea capaz de reconocerse como sujeto político capaz de integrarse a espacios colectivos como agente de cambio.

Objetivos específicos:

- 1) Identificar hechos importantes que caracterizan el período post-trujillista de 1961-1986.
- 2) Crear nuevas representaciones en los estudiantes sobre la democracia, con la integración de nuevos conceptos.

Bloques a desarrollar:

1. Transición democrática (1961).
2. Organización política y social del país (1961-1962).
3. Gobierno democrático del profesor Juan Bosch (1963).
4. Represión política y movimientos sociales (1963-1965).
5. La Guerra de abril de 1965.
6. Los Doce Años de Joaquín Balaguer: coerción y contrarrevolución (1966 – 1978).
7. Apertura democrática (1978 - 1986).

Ejes Temáticos:

Bloque 1: Transición democrática (1961).

Duración: 1h 30m.

Objetivos:

8. Presentar aspectos importantes que repercutieron en la transición de la dictadura de Trujillo hacia la democracia en 1961.
9. Evaluar en qué medida se llevó a cabo la reapertura democrática en el país para 1961.

Valor clave: Libertad

Marco contextual:

Tras la caída del trujillismo, las tensiones políticas y sociales se apoderaron del escenario político nacional. El presidente Trujillo es ejecutado y sus herederos toman el poder; sin embargo, las presiones internacionales obligan a un cambio de gobierno, las cuales, unidas a las exigencias de los diversos sectores del territorio nacional, presionan a la familia Trujillo a abandonar el país. Desde dicha salida, comienza una nueva etapa democrática en la República Dominicana, cuya transición da inicio el período histórico conocido como el Postrujillismo.

Contenidos

- a) Expedición armada del 14 de junio de 1959.
- b) Salida de la familia Trujillo del país y destrujillización.

Categoría a analizar: Destrujillización

Preguntas problematizadoras:

1. ¿En qué medida los hechos de 1959-1961 fueron debilitando de manera paulatina el régimen trujillista?

2. ¿Cuál fue la repercusión político-social de la invasión del 14 de junio de 1959, y cuál fue su impacto en las masas dominicanas?
3. ¿Qué significó para la República Dominicana la salida del país de la familia Trujillo?
4. Evaluar los acontecimientos del 18 y 19 de noviembre de 1961, y analizar en qué medida representó el final definitivo de la Era de Trujillo.
5. ¿Cómo se manifestó el proceso de destrujillización del país?

Estas preguntas servirán de guía a las actividades, y que se intentarán responder a lo largo de la sesión.

Materiales o recursos: Libro *Historia Dominicana*, de Jaime de Jesús Domínguez, diapositivas con imágenes.

Estrategia: Para entender el hecho de “transición democrática”, analizará el concepto de *democracia*, a través de cuyo análisis se efectuará una desconstrucción y reconstrucción del término, sirviendo como actividad previa. Dicho concepto permitirá a los alumnos obtener elementos para relacionarlos con los sucesos propios del período estudiado.

Actividad 1: El profesor presentará una cronología en imágenes (diapositivas) sobre los últimos acontecimientos de la dictadura de Trujillo y su eventual caída. Los estudiantes ampliarán estos hechos apoyándose en el capítulo 23 del texto de Domínguez y analizarán los aspectos que determinaron el final del trujillismo para más relacionarlos con la transición democrática de 1961.

Actividad 2. Ejercicio: lee el siguiente fragmento, y responde a las preguntas que se te piden más abajo:

Discurso pronunciado en el acto celebrado por el 14 de Junio en el parque Colón, de la ciudad capital el 16 de septiembre de 1961:

“...Querido Pueblo Dominicano:

El período histórico que a partir del 30 de mayo de este año se inicia para el pueblo dominicano, puede ser decisivo. De los hombres dignos, serios y honrados de este pueblo, que han asumido la

responsabilidad de orientarlo, depende el veredicto de la Historia: LIBRES O ESCLAVOS. No queda otra alternativa. La Agrupación Política 14 de Junio, consciente de la gravedad de este momento en la vida nacional, jura de pie ante Dios, ante la Historia y ante el pueblo dominicano, su compromiso con las presentes y futuras generaciones del país de ser: ¡LIBRES O MORIR! Libres sobre una tierra libre y soberana, ¡Hermoso ideal jamás alcanzado por el pueblo dominicano! Ni siquiera en los paréntesis de nuestra historia política, creados entre el paso de una dictadura militar a otra; porque si bien adquiriríamos momentáneamente el ejercicio de nuestros más elementales derechos: libertad de expresión, libertad de asociación, entre otros, permanecíamos como permanecemos aún, siendo esclavos del hambre, de la miseria económica, del desempleo, de los privilegios, de los latifundios, de los monopolios comerciales e industriales, de la ignorancia...”

Dominicanos:

Seremos libres, absolutamente libre, sobre una tierra libre y soberana. Por esto mantendremos firmemente nuestra lucha, y por ello estamos y estaremos prestos a entregar nuestras vidas si fuera necesario.

No queda otra alternativa: LIBERTAD O MUERTE...!”²³⁷

Responde:

1. ¿Según tu apreciación, cuál es el sentido de libertad que el orador se refiere?
2. ¿Cuáles expresiones del discurso puedes identificar como una lucha por la libertad?
3. ¿Si te tocara hablar en público, cómo harías para hacer que el público entienda el valor de la libertad?

Evaluación:

Los estudiantes reflexionarán si la caída del trujillismo, y su relación con los acontecimientos de principios de los años sesenta, representó realmente el cambio hacia un régimen democrático en la República Dominicana.

Aprendizaje esperado

Se podrán establecer relaciones entre el significado de la democracia, con los acontecimientos políticos y sociales del país a partir del 1961.

Bloque 2: Organización política y social del país (1961-1962).

²³⁷ Fuente: <http://www.cedema.org/ver.php?id=3494>

Duración: 1h 30m.

Objetivos:

10. Conocer cómo se fueron organizando los diferentes grupos políticos y sociales, y cuál fue su implicación en el escenario político nacional.
11. Evaluar el proceso electoral de 1962 en función de las expectativas del pueblo dominicano.

Valor clave: Participación

Contextualización:

El establecimiento de los diversos grupos en la nueva atmósfera política y social de la República Dominicana en 1961, representa un momento propicio para el involucramiento de las distintas expresiones del pueblo dominicano, acalladas por el poder opresor de la tiranía. Sin embargo, hasta qué punto estas masas silentes y excluyentes reclamaban ese espacio político, y en qué medida dicha presencia era determinante. El presente bloque presenta cómo los diferentes grupos que habían combatido al trujillismo fueron asumiendo un liderazgo en el pueblo dominicano, en cuyas representaciones determinaron el establecimiento de un poder popular.

Contenidos:

- c) Llegada de los exiliados políticos.
- d) Organización de partidos políticos.
- e) Celebración de elecciones libres.

Categoría a analizar: Expresión popular

Problema: En qué medida los diversos grupos del país confluyen para influir en la política pública.

Materiales o recursos: Prensa escrita: periódicos y revistas de la época.

Estrategia: Los estudiantes realizarán un mural con las principales crónicas del período 1961-1962, e identificarán los grupos políticos y sociales. Se formarán varios grupos, los cuales trabajarán un respectivo sector. En ese sentido, un grupo identificará 1) los partidos políticos; 2) organizaciones sociales; 3) sindicatos y organizaciones obreras; 4) grupos estudiantiles; 5) clubes culturales, asociaciones de mujeres, etc. Este ejercicio implicará una visita previa a los archivos de las bibliotecas públicas.

Actividad 1: A partir de los grupos identificados, cada equipo comentará las características de cada organización, y reflexionará sobre el papel que ejercieron desde su posición, cómo influyeron y cuáles perspectivas crearon a partir de su legitimación en el escenario político nacional.

Actividad 2: Desde las características de las organizaciones, se analizarán los discursos y las propuestas de los partidos políticos, como una manera de tener una perspectiva de los candidatos para las elecciones de 1962.

Actividad 3: Los estudiantes organizarán un debate público en la escuela en torno a los mecanismos de participación escolar, y propondrán alternativas para un mayor desempeño en las actividades de la escuela.

Evaluación:

Se evaluará el aporte de cada organización en el aspecto político, social, cultural, etc., y en qué medida lograron contribuir al desarrollo de la democracia. Además, se reflexionará porqué dichas elecciones fueron decisivas en el rumbo de los acontecimientos posteriores, y su implicación en la democracia dominicana.

Aprendizajes esperados:

Los estudiantes podrán valorar los aportes de la diversidad a la construcción de la democracia, en la que podrán visualizar las diferentes organizaciones como sujetos políticos capaces de influir en los acontecimientos y el cambio social.

Bloque 3: Gobierno democrático del profesor Juan Bosch (1963).

Duración: 1h. 30m.

Objetivos:

1. Conocer la composición social del gobierno del profesor Juan Bosch,
2. Evaluar en qué medida la constitución de 1963 constituyó un avance para la sociedad dominicana de la época, y cómo contribuyó a la legitimación de la democracia.

Valores claves: Consenso y diversidad.

Marco contextual

El 20 de diciembre de 1962 se celebran las primeras elecciones libres en más de treinta años en el país, de manera que los partidos políticos arrecian su campaña para atraer al electorado. El Partido Revolucionario Dominicano logró el favor popular, ganando las elecciones e inaugurando uno de los gobiernos más democráticos de la historia de la República Dominicana.

Contenidos:

12. Victoria electoral del PRD
13. Constitución de 1963

Categoría a analizar: Poder social.

Problema: Determinar hasta qué punto logró el gobierno de Bosch llevar a cabo un clima democrático, y si logró o no encasillar su gobierno como una revolución social.

Materiales o recursos: Constitución de 1963, libro de texto.

Estrategia: lluvia de ideas: se enunciarán las principales características de un Estado Democrático.

Actividad: Analizar los artículos 15, 21,28, 52, 53,71, 83 y 93 de la Constitución de 1963. Se formarán dos grupos los cuales debatirán los pros y los contras de las medidas del gobierno de Bosch, a cuáles sectores benefició y a cuáles perjudicó.

Evaluación:

Se valorará la participación de los sectores sociales en la revolución democrática de Bosch, y cómo los ciudadanos actuaban acorde con las libertades promulgadas por la Constitución de 1963. Los estudiantes podrán valorar la integración de todos los sectores del país como base social de una ciudadanía crítica.

Aprendizajes esperados:

Se comprenderá en qué medida el gobierno de Juan Bosch contribuyó a crear la base para el establecimiento de un establecimiento de un estado democrático

Bloque 4: Represión política y movimientos sociales (1963-1965).

Objetivos:

1. Identificar los movimientos sociales que opusieron resistencia al gobierno del Triunvirato.
2. Determinar en qué medida influyeron las medidas del Triunvirato en el estallido social de abril de 1965.

Valor clave: Legitimidad

Marco contextual:

Tras el derrocamiento de Bosch siete meses después de haber inaugurado su gobierno, un triunvirato es impuesto. Las medidas promulgadas por el nuevo gobierno, más la corrupción administrativa y la falsa promesa de nuevas elecciones dará pie a un período de crisis que desembocará en una revuelta social.

Contenidos:

1. Medidas del Triunvirato y crisis política y social.

2. Oposición popular y levantamiento armado del Movimiento 14 de junio.

Categoría a analizar: Resistencia.

Problemas: ¿En qué medida el gobierno del Triunvirato representó un retroceso en función de las libertades conquistadas a través de la Constitución democrática de 1963, y qué papel jugaron los movimientos de resistencia en la oposición política al gobierno? ¿De qué manera influyó la crisis económica, política y social generada en el país en el desencadenamiento del conflicto social de abril de 1965?

Materiales o recursos: Libro de texto, *Historia del Pueblo Dominicano*, de Franklin J. Franco.

Estrategia: Identificar las principales medidas del Triunvirato.

Actividad: Mesa redonda: analizar por qué diversas agrupaciones se oponían a las medidas del gobierno. Partiendo de dicho análisis, se reflexionará cómo la oposición de los diversos sectores populares del país fue articulada en función del estallido social de 1965.

Evaluación: Los alumnos determinarán hasta qué punto fue legítima la participación popular en el derrocamiento del gobierno, tomando como base la constitución liberal de 1963.

Aprendizajes esperados:

Los alumnos obtendrán elementos que les permitirán una mayor cobertura de las causas del estallido de la guerra de abril del 1965.

Bloque 5: La Guerra de abril de 1965.

Duración: 3horas, dos sesiones de 1h. 30m.

Objetivos:

1. Conocer las principales características de la Guerra de Abril.
3. Reflexionar respecto a la participación popular y su rol en el desarrollo de la guerra.

4. Conocer cómo la intervención militar norteamericana inició un proceso contrarrevolucionario en el movimiento democrático.

Valor clave: Decisión

Marco contextual:

La impopularidad del Triunvirato y la articulación de una fuerte oposición, llevó a una guerra militar y civil, la cual estalló el 24 de abril de 1965. La premisa básica de la guerra giró en torno a la consigna “Vuelta a la constitucionalidad”, que propugnaba el regreso del profesor Juan Bosch al poder y el respeto a la Constitución de 1963. La división de la guerra en dos bandos militares definió el sentido estratégico de la lucha, la cual quedó marcada por la participación del pueblo como principal protagonista de la contienda, sin embargo, una intervención inesperada de contingentes norteamericanos cuatro días después darían un matiz internacional a dicho evento.

Categoría a analizar: Revolución democrática.

Sesión 1

Duración: 1h 30m.

Contenidos:

1. Estallido social y bando militares.
2. La participación popular en la Guerra.

Problema:

¿Cuáles elementos permiten considerar la Guerra de Abril como una revolución social y en qué medida fue el pueblo determinante en la lucha por la ciudadanía y las libertades democráticas?

Materiales o recursos: Documental “*La trinchera del honor*”, de René Fortunato.

Estrategia: Debate en torno al concepto de revolución (los alumnos deberán investigar en torno al concepto en víspera de la actividad).

Actividades: A la luz de las discusiones previas, y luego de adquirir una perspectiva general sobre el término, los alumnos visualizarán el documental *La trinchera del honor*, el cual permitirá una visión conjunta del tema. Se identificarán los bandos militares enfrentados, y cuáles intereses defendían. Más luego se discutirá el sobre el papel popular, cómo fue la participación de la población civil, porqué decidió participar en la lucha, qué aportó a la guerra, etc. También se discutirá porqué la batalla del Puente Duarte fue decisiva y determinante en el desarrollo de la guerra.

Evaluación:

¿Cómo crees que debemos asumir el valor que representa la guerra de abril en la sociedad de hoy como medio de concientización para reivindicar la lucha por la democracia?

Aprendizajes esperados:

Habrà una comprensión de la guerra de abril como la manifestación de una ciudadanía crítica que se expresó con valor y coraje en la reivindicación de la dignidad nacional.

Sesión 2

Duración: 1h 30m.

Contenido:

1. Intervención Militar Norteamericana de 1965.

Problema:

¿En qué sentido la invasión militar de los Estados Unidos intervino en el concepto de soberanía nacional, y cómo repercutió posteriormente en la desintegración de las aspiraciones democráticas?

Materiales o recursos: *Historia del Pueblo Dominicano*, de Franklin J. Franco, *Historia gráfica de la guerra de Abril*, de Fidelio Despradel.

Estrategia: Se partirá de lectura de una imagen, mediante la cual se responderá a algunas interrogantes:



Reflexionar en torno a las siguientes preguntas:

14. ¿Qué observas en la foto?
15. ¿Cuáles elementos identificados permiten deducir en la foto un símbolo de resistencia?
16. ¿Consideras correcta o incorrecta la actitud del ciudadano?
17. ¿Cuál fue trascendente la imagen para la opinión mundial de la época?

Actividad: Se identificarán patrones políticos y culturales implantado por los norteamericanos a los largo de la intervención. Se discutirá hasta qué punto fueron nocivos para la identidad nacional y la lucha democrática.

Actividad 2: En grupo o individual, los alumnos realizarán una caricatura en la que reflejen la situación de los civiles dominicanos frente las tropas yanquis.

Evaluación:

Se valorará la resistencia de los civiles ante militarización de los principales puntos estratégicos de la lucha, y su papel frente a la invasión.

Aprendizajes esperados:

Comprenderán las dimensiones de la ocupación militar, y hasta qué punto constitucionalistas dominicanos lograron resistir la transgresión diplomática y militar.

Bloque 6: Los Doce Años de Joaquín Balaguer: coerción y contrarrevolución (1966 – 1978).**Objetivos:**

1. Hacer un balance del gobierno de los doce años de Joaquín Balaguer desde el punto de vista político, social y económico para visualizar la reorganización del país en torno a un nuevo orden tras los sucesos de la Guerra de Abril.
2. Evaluar las medidas de los gobiernos de Balaguer y cómo influyeron en la desarticulación los movimientos que luchaban a favor de la democracia.

Valor clave: Libertad

Marco contextual:

Ante el panorama de un país dividido política y administrativamente, se realizan una serie de negociaciones entre los principales líderes de las fuerzas militares enfrentadas, representantes de las organizaciones políticas y otras personalidades influyentes del país, cuyas negociaciones contó con la mediación de la OEA. Al respecto, se acordó la instalación de un gobierno provisional, la celebración de elecciones, y la salida de las tropas norteamericanas, entre otras prerrogativas. Héctor García Godoy asume la presidencia de la República de manera provisional entre 1965 y 1966, organizando nuevas elecciones en la que una vez más Bosch se postula a la presidencia. Sin embargo, es derrotado por el candidato conservador Joaquín Balaguer, quien apoyado por los Estados Unidos, inaugurará su primero de tres períodos gobiernos, denominado “Los Doce Años”.

Categoría a analizar: Contrarrevolución

Temas:

1. Medidas económicas y modelo desarrollista en los doce años.
2. Oposición política y represión balaguerista.

Problema: ¿En qué medida representaron los gobiernos balagueristas un retroceso para la democracia alcanzada durante el período de 1961-1965?

Materiales o recursos: Fotografías.

Actividad: Realizará un recorrido gráfico del período de los Doce Años, mediante el cual se hará una lectura visual de los principales momentos del Balaguerismo. Se hará énfasis en la relación e Balaguer con los Estados Unidos, y cómo dicha relación tuvo repercusión en el nuevo clima político y social del país. En ese sentido, analizará cómo Balaguer inició una campaña de represión en el país, impuso el orden y reorientó la economía para corresponder con los intereses norteamericanos.

Cada imagen obedecerá al siguiente criterio de observación:

- 1) Personajes.
- 2) Año
- 3) Acción
- 4) Contexto y/o lugar
- 5) Reflexión crítica e interpretación

Actividad 2. Ejercicio: A partir de la siguiente lectura, responde a las preguntas al final.

Inicio del discurso del Dr. Joaquín Balaguer en su toma de posesión como presidente de la república el 1ro de junio de 1966:

“...Hay ciertas cosas que debo dejar terminantemente aclaradas desde el instante mismo que asumo mis deberes en la presidencia de la República, una de ellas y no la menos importante, es recordar que las huelgas están prohibidas; cuando durante el gobierno de hoy se inicia, se declare una huelga, los huelguistas quedarán automáticamente cesantes y serán sustituidos sin contemplaciones. Todos los partidos tendrán derecho bajo gobierno que hoy se inicia, a ejercer los derechos que les son privativos, pero cualquiera que intente obstruir el libre funcionamiento del gobierno constitucional, lleva la discordia dentro del seno de las Fuerzas Armadas, fomentar el odio entre las diferentes clases sociales y esparcir la división y la cizaña en el seno de la familia dominicana, nos encontrará de frente, dispuesto a encarar todos los peligros. Yo no he venido aquí a ponerme el uniforme y las botas de Rafael Leónidas Trujillo, sino a hacer un intento, un nuevo intento para lograr que esos símbolos de opresión desaparezcan de la vida de todo dominicano. La famosa frase de Winston Churchill que no tenía nada que ofrecerles excepto sangre, sudor y lágrimas, es la única que el gobierno que hoy se inicia podrá usar para dirigirse en los próximos seis meses al pueblo dominicano...”

Preguntas:

1. ¿Cómo calificas el presente discurso?
2. ¿Cuáles elementos del discurso sugieren una tendencia autoritaria?
3. ¿Expresa Balaguer en el fragmento un presagio de lo que será la orientación de su forma de gobierno?

Estrategia:

Evaluación: Los estudiantes presentarán un esquema en el que representarán los avances y retrocesos de la democracia durante el régimen de Joaquín Balaguer. Enumerarán las medidas de dicho período de gobierno, y evaluarán en qué medida beneficiaron o perjudicaron a la población. Dentro de las medidas represivas, hacer un cuadro comparativo con la Era de Trujillo para establecer posibles similitudes entre ambos regímenes.

Aprendizajes esperados: Los estudiantes tendrán una panorámica de las características de los gobiernos de Balaguer, desde donde tendrán podrán evaluar los avances o retrocesos de la democracia dominicana.

Bloque 7: Apertura democrática (1978 - 1986).

Objetivos:

1. Analizar en qué sentido el triunfo del PRD en 1978 representó un proceso de proceso de transición democrática en el país.
2. Analizar cómo repercutió la intervención de los Estados Unidos en un cambio de régimen a partir del proceso electoral de 1978.

Valor clave: Tolerancia.

Marco contextual:

Al concluir Balaguer su tercer de período de gobierno en 1978, se reanudan las elecciones presidenciales. Dicho período de doce años dejó una secuela de muertos y presos políticos, en tanto que la sociedad exigía un cambio de régimen. En ese contexto surge Antonio

Guzmán Fernández, quien al ganar las elecciones, representó una nueva apertura democrática en la República Dominicana. Sin embargo, varios aspectos llevan al PRD hacia una impopularidad, pero no es sino con Salvador Jorge Blanco (1978-1986) en que el partido se aleja definitivamente de su base populista.

Temas:

1. Fallo Histórico y mediación estadounidense.
2. Medidas del gobierno y Derechos Humano.
3. Características del gobierno de Salvador Jorge Blanco.
4. Estallido social de abril de 1984.

Categoría a analizar: Derechos Humanos

Problema: ¿Cómo el PRD representó un nuevo marco de expresiones democráticas a partir de 1978, y cómo se manifestó?

Materiales o recursos: Libro de texto, mapa conceptual.

Estrategia: Los alumnos investigarán con personas mayores que vivieron durante los Doce Años, y le realizarán una entrevista sobre su experiencia en el período de transición de 1978. Le preguntarán cómo percibieron los cambios en el aspecto de las libertades de expresión desde la inauguración del nuevo gobierno. A partir de las experiencias compartidas, efectuará una comparación con el tema tratado en el aula.

Actividad: Se analizará el proceso de las elecciones de 1978, el cambio de gobierno en los Estados Unidos y lo que implicó dicho cambio para el estatus democrático del país. Para una mejor comprensión del contexto político, los estudiantes investigarán previamente qué fue el *Acuerdo de Santiago* y en qué consistió el *Fallo histórico*. También, evaluarán la labor histórica del PRD entre 1961 y 1978, y establecerán una relación desde su posición de partido de gobierno, y cómo representaron un cambio en las estructuras del Estado dominicano en 1978.

Más luego, realizará un esquema gráfico en el que harán una comparación entre el gobierno de Guzmán y Jorge Blanco, y explicar las relaciones entre ambas formas de gobernar. Harán énfasis en cuál fue la perspectiva que se dio a los Derechos Humanos entre 1978-

1982 y en 1982-1986. Evaluar el conflicto social de abril de 1984 en el marco de esta comparación.

Evaluación:

Evaluar cómo las medidas del gobierno de Antonio Guzmán Fernández tuvieron se reflejó en la nueva atmósfera democrática, y cómo influyó el gobierno de Jimmy Carter para retomar en la misma. Evaluar si el PRD continuó ejerciendo su rol histórico como partido de referencia democrática en todo el período de 1978-1986.

Aprendizajes esperados:

Los alumnos podrán ver en los gobiernos perredeístas un nuevo retorno hacia la democracia representativa, pero a la vez una reorientación de la base ideológica que lo llevó a perder popularidad, lo que facilitó el retorno de Balaguer en 1986.

Conclusiones

Intentar vincular la democracia con la educación requiere algo más que las formalidades a las que está sujeta el sistema educativo: implica un esfuerzo académico que suponga despertar la conciencia histórica tanto de los docentes como de los alumnos. La democracia entendida solo desde un marco conceptual político limita su análisis y su función social, por lo que se debe ampliar su comprensión desde otras perspectivas, especialmente desde perspectivas históricas. En ese sentido, dicho esfuerzo debe implicar métodos y estrategias desde la práctica docente que permitan entender la democracia y la participación ciudadana como parte de la vivencia humana, en cuyo caso la historia ejerce un papel orientador para incitar a dichas acciones.

El esquema de enseñanza de la historia que hoy rige el sistema educativo dominicano debe trascender los paradigmas que tradicionalmente han sostenido su uso y función dentro de los patrones de la pedagogía nacional, a una enseñanza más significativa, de modo que a la vez el aprendizaje se vaya haciendo más significativo. De esta forma, los alumnos podrán aprender una historia en la que puedan colocarse como sujetos, formando parte de la misma, y no que los lleve a contemplarla como lectores pasivos a través de disquisiciones teóricas. En ese sentido, enseñar historia debe comprender las nociones más elementales del desarrollo cognoscitivo como el análisis, la reflexión la comparación, etc., pues así el propio proceso de aprendizaje se va constituya en una asignatura que cada día se va haciendo más dinámica, explorativa, crítica y útil.

El estudio experimental realizado a estudiantes en edad evolutiva para el desarrollo de herramientas cognitivas propias del intervalo de edades entre 13-16 años demostró, en primer lugar, que dichos estudiantes no mostraron condiciones para llevar a cabo una dinámica de aprendizaje en la que pudieran comprender e integrarse al proceso de las dinámicas de aprendizaje generadas en el aula. Esta problemática fue reforzada por la recurrente práctica de la memorización de los contenidos, lo que no aportó nada al ejercicio intelectual, que supone un proceso de introspección respecto a los conocimientos, cuando al contrario, a lo que se ha inducido es a reproducir tales contenidos. Desde esta evaluación, se estima que los alumnos no están en capacidad de asumir un aprendizaje de la historia que promueven los postulados filosóficos del currículum educativo, y cuya finalidad esencial

establece “propiciar el desarrollo de las potencialidades y capacidades humanas, mediante su participación curricular”²³⁸.

En tal sentido, la caracterización de los procesos cognoscitivos mencionados en el mismo documento, que define el inicio de un proceso de construcción de nuevos conocimientos, cuyo desarrollo de pensamiento consolida habilidades que les permite pensar, comparar, clasificar, generalizar, asimilar, etc.²³⁹, resulta contrastante con las respuestas de ochenta y ocho estudiantes, cuyo ejercicio demostró incapacidad de razonamiento en ítems de preguntas y respuestas como “*Si naciste en la República Dominicana, por derecho de sangre eres ciudadano*”, en cuyo resultado más de la mitad del estudiantado (55.7%) no pudieron interpretar la consulta. También, en ese mismo orden, resultó insólito que dichos estudiantes no pudieran establecer diferencias entre ejemplificar y conceptualizar, lo cuales, que al pedirle ejemplos sobre valores democráticos, , en su gran mayoría no acertaron con las respuestas, mencionando aspectos totalmente ajenos a la esencia del ítem (ver pág.91) .

Tampoco demostraron competencias en el manejo de conocimientos históricos, pues una gran parte del estudiantado, algo más del 70%, no respondió o no supo responder a tres hechos históricos requeridos en el período estudiado, por lo que dicho resultado también se mantiene ajeno a la finalidad del mencionado nivel académico, especialmente cuando esta finalidad establece el inicio de “*un proceso complejo de construcción de nuevos conocimientos*”. De manera que se determina que los alumnos del 8vo grado en el Nivel Básico, al menos del sector público, no están respondiendo a los criterios cognoscitivos, sociales y culturales del currículum educativo, lo que a su vez se ha ido reflejando como parte de la deficiencia del sistema educativo dominicano en sentido general, y que permanece en una baja progresiva a pesar de un marco filosófico que no está ajeno de las recientes transformaciones curriculares de las corrientes más modernas de la pedagogía latinoamericana.

A la luz resultados arrojados por el mencionado estudio, el problema se hace más complejo por las resistencias encontradas en las diversas aulas trabajadas en el marco de la

²³⁸ Plan Decenal de Educación en Acción, Op. Cit., pág. 2.

²³⁹ Plan Decenal de Educación en Acción, Op. Cit., págs. 7-8.

aplicación de la propuesta didáctica. La descomposición social que afecta hoy a la sociedad dominicana es una variable que repercute directamente en el comportamiento de los alumnos, cuyos conflictos se reproducen en el aula. En tal aspecto, el manejo del grupo, así como la adecuación de la dinámica de trabajo, presentaron dificultades y se vieron afectados por la indisciplina, principalmente manifestada por la evidencia de síntomas de sociopatía. Dichas actitudes sirvieron de estímulos a las maestras, en cuya intervención enérgica y dominante, reafirmaban su papel de autoridad, que constituía un paradigma en el establecimiento del orden.

Consciente de las condiciones defectuosas que permean en el 8vo grado de la educación básica en el país, dicha situación es sugerente para determinar el deterioro no solo del grado en cuestión, sino de todo el Nivel Básico. Estudios internacionales han demostrado que la eficacia del nivel básico primario repercute en el nivel de desarrollo del sistema educativo²⁴⁰, por lo que se hace pertinente que para mejorar las condiciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje del 8vo grado, se requiere una transformación profunda de todo el Nivel Básico. En efecto, se debe considerar una reestructuración de la base psicopedagógica para orientar los principios cognoscitivos del currículum hacia una comprensión del conocimiento en general, y desde luego, que los estudiantes asuman una actitud más consciente respecto a la historia.

La propuesta didáctica planteada en tercer capítulo, si bien no es una respuesta plena a las necesidades anteriormente mencionadas, al menos constituye un aporte novedoso dentro del campo de la didáctica de la historia, pues no solo contribuye a la enseñanza de valores cívicos y ciudadanos en la enseñanza de la historia del 8vo grado desde nuevas perspectivas históricas, sino que lo hace a través de dinámicas que llevan a la consecución de un aprendizaje potencialmente significativo. En ese sentido, la problematización de los contenidos ofrece una dirección de hacia dónde dirigir los objetivos, además del soporte que implican las estrategias y actividades, lo que supone todo un ejercicio intelectual en el

²⁴⁰ Una crónica publicada por el periódico digital *ABC.es*, enfatiza el estándar mundial de la educación de Finlandia, resaltando la calidad de la educación primaria, en cuyo posicionamiento intervienen varios factores como la preparación de los profesores, la inversión en educación, y otras variables de carácter psicosocial. La nota está tomada de <http://www.abc.es/20121008/familia-educacion/abci-consigue-finlandia-numero-educacion-201210011102.html>

que el alumno pueda desarrollar sus habilidades cognoscitivas, integrando aspectos puntuales de los temas a trabajar a su proceso de aprendizaje.

La pertinencia de la propuesta didáctica en el presente trabajo consiste, en definitiva, en reorientar el proceso enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Ciencias Sociales, mediante la cual se aportarán herramientas para una enseñanza de la Historia que muestre la manifestación de los valores democráticos y ciudadanos a través del estudio de los diferentes episodios del período 1961-1986, en la que dicha enseñanza ejerza a la vez la función de una educación cívica. En tal aspecto, el planteamiento de dicha propuesta es una respuesta a la problemática esbozada en la introducción, pues de lo que se trata es de retomar ciertos principios educativos y llevarlos a la prácticas, así como crear la atmósfera adecuada para desarrollar tales principios, no sin dejar de mencionar la pertinencia romper con viejos paradigmas en los procesos que orientan el aprendizaje, así como también la introducción de nuevas perspectivas en el estudio de la historia.

El estudio de nuevas perspectivas históricas llevado a las aulas es un intento de la presente propuesta para que los estudiantes puedan construir una consciencia histórica, y que a la vez pueda romper con el discurso presidencialista-caudillista estimulado en las aulas, de manera que éstos puedan asumirse como sujetos políticos, conscientes de sus derechos ciudadanos. O sea, estimular la formación de una identidad colectiva en torno a las concepciones de democracia y ciudadanía, y reafirmar el carácter histórico del pueblo dominicano de los hechos postrujillitas, y que aporten elementos propios de una democracia en construcción.

Los acontecimientos históricos presentados como parte del análisis del estudio en cuestión, es un período que constituye un referente en la lucha a favor de la democracia en los acontecimientos políticos del presente. Desde los acontecimientos del 1961-1965, ha habido una constante lucha por el derecho, tanto el derecho a Ser como a Pertener, cuyas reminiscencias ideológicas aún vigentes estimulan en parte la lucha social. La iniciativa de líderes, grupos y movimientos en el período mencionado hoy condenado al silencio por la historia oficial, son voces que se deben rescatar, y en efecto, proponer una didáctica de la historia para la enseñanza de estos contenidos implica hacer una apuesta por la

alternabilidad histórica, de manera que la historia adquiera el sentido de contribuir a la construcción del sujeto social.

La historia como proceso de construcción social, define usos y relaciones de poder, procesos políticos y sujetos históricos, pero sobre todo, construye significados. En 31 años de dictadura, el trujillismo marcó nuevas pautas sobre la vida y la sociedad dominicana, cuya simbología dejó un fuerte estigma en los modos y costumbres cotidianas del ser social dominicano. El discurso de una democracia irreal se constituyó en el traje mediante el cual procesos posteriores de la política dominicana se vestirían para simular actitudes represivas, y enfrentar acciones mal denominadas subversivas, como ocurrió en los gobiernos del Triunvirato, o de manera más plena en los gobiernos balagueristas, y en procesos posteriores hasta llegar a la actualidad. El paternalismo trujillista sería el nuevo símbolo adoptado por la clase política gobernante asociado al poder conservador, propagando la mentira y la democracia sobre una retórica bien formulada, cuando la realidad es la de un pueblo sin derecho, donde la nación ha sido excluida de toda participación en la sociedad.

En la actualidad política, estos atributos han variado poco, pues el trujillismo no terminó con la desaparición física de Trujillo, sino que sobrevivió y siguió reproduciéndose en la cultura política dominicana, cuya práctica ha sido llevada a cabo por los partidos tradicionales herederos del personalismo político. En ese orden, la personificación del poder trujillista legó sus atributos a figuras políticas contemporáneas como Joaquín Balaguer, Salvador Jorge Blanco, Leonel Fernández o Hipólito Mejía, quienes han desarrollado sus gobiernos y actividades públicas creyéndose amos de la sociedad dominicana. En la práctica política post-trujillista hay una constante que ha quedado bien clara: el poder se hizo para usarlo. La praxis autoritaria de la administración pública ha demostrado la vigencia del trujillismo en las instituciones dominicanas, el cual, a más de cincuenta años de su caída como régimen de gobierno, aún representa un paradigma en el ejercicio del poder.

Sin embargo, el estigma más hondo de esta experiencia ha quedado marcado en el subconsciente colectivo, desde donde se hace evidente esas reminiscencias fantasmales, al grado que, como respuesta ante la falta de respuestas al orden social, se suelen escuchar expresiones con nostalgia evocadora que exponen: *“En este país lo que hace falta es un*

Trujillo". Más característico aún resulta visualizar cómo estas reminiscencias trujillistas se han reproducido en los diversos espacios de la sociedad, desde la familia, hasta la escuela. En el hogar, este patrón se impone cuando existe una actitud hacia la obediencia absoluta, sin que haya un cuestionamiento de las decisiones de quienes ejercen la tutela, lo que da lugar a un paternalismo, cuyo papel es la imposición de la autoridad del padre hacia los hijos. Mientras que en el ámbito educativo, estas formas tienden a reproducirse en la burocracia de la escuela en la que hay un sentido de jerarquía, especialmente en la función del maestro, quien ejerce un papel más propenso al de autoridad que de guía.

Dichas conductas tienden a manifestarse en las formas no participativas, en la que la sumisión juega un papel importante en el sostenimiento de la disciplina del aula. También juegan un papel muy importante en la reproducción de tales conductas el esquema y organización de los cursos, donde el orden era un principio inalienable dentro de la dinámica de trabajo preestablecida por la burocracia de la escuela. Estos mecanismos de control pudieron ser comprobados en el trabajo de experimental mediante la aplicación de la propuesta didáctica, donde el practicante se pudo percatar y tomar anotaciones de ciertas particularidades, como el miedo colectivo, aún en ausencia de las maestras, pero más característico todavía, la evidencia de los deseos colectivos reprimidos, lo que no permitió una actitud más participativa de parte de los estudiantes.

El hecho de que 87.5% de los estudiantes encuestados hayan respondido que el presidente de la República es la persona responsable de los problemas del país, confirma y deja establecido las representaciones paternalistas de los estudiantes, lo cual no permite una mirada hacia sí mismo, sino en una figura de autoridad. De modo que el aula se constituye en un espacio no deseado, la cual en lugar de estimular la creatividad y el desarrollo de actitudes significativas, por el contrario, anula todas las posibilidades para que el alumno crezca en un ambiente que le permite desarrollar sus potencialidades. En tal aspecto, para promover una atmósfera democrática desde la docencia, lo más elemental es hacer crear una atmósfera democrática, de participación, de interacción, de decisión, independientemente de los contenidos, lo que debe llevar a hacer del aula un espacio experimental.

Por otra parte, hay que puntualizar cuáles son las problemáticas reales en el proceso enseñanza-aprendizaje, de manera que al momento de proponer alternativas, las mismas se constituyan en herramientas eficaces que respondan a las dificultades detectadas. Se determinó a través de la fase experimental de las sesiones de clase que la aplicación de unidades didácticas en el contexto de la enseñanza de la historia en el Nivel Básico, y más concretamente para el 8vo grado, no resuelve la problemática identificadas en el presente informe, pues se trata de un problema estructural del sistema educativo al que se debe solucionar planteando resoluciones que se enfoquen en la base psicopedagógica, la cual debe ser reorientada hacia una praxis que permita explorar e intensificar las potencialidades de los alumnos. En el caso de los estudiantes del 8vo grado, la dificultad que enfrentan respecto a la asimilación de conocimientos, debe partir desde la base propia del Nivel Básico, en los primeros grados donde se empiezan a desarrollarse las capacidades cognoscitivas. Solo desde esta base estructural de la educación dominicana, se pueden lograr mejores resultados para la efectividad del proceso enseñanza-aprendizaje.

Bibliografía

Documentos

Asamblea Nacional de la República Dominicana, Constitución Dominicana, Santo Domingo, 2010, 130 pp.

Concordato entre la Santa Sede y la República Dominicana, Inter Sanctam Sedem et Rempubicam Dominicanam Sollemnes Conventiones, Ciudad del Vaticano, 1954, en http://www.vatican.va/roman_curia/secretariat_state/archivio/documents/rc_seg-st_19540616_concordato-dominicana_sp.html

Constitución de la Nación Dominicana 1963, Santo Domingo, 1963, en <http://bonoc.files.wordpress.com/2008/10/constitucion-dominicana-1963.pdf>

Congreso Nacional, Ley Orgánica No. 29-09 de Educación, 27 de junio de 1951, en <http://app.vlex.com/#vid/ley-no-organica-fecha-360149358>

Secretaría de Estado de Educación y Cultura, Ley de Educación No. 66-97, Santo Domingo, 1999, 80 pp.

Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos, Fundamentos del Currículum Tomo II, Naturaleza de las Áreas y Ejes Transversales, Serie Innova 2000 2, Santo Domingo, 1999.

Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos, Plan Decenal de Educación en Acción, Transformación Curricular en Marcha, Nivel Básico, Serie Innova 2000 5, Santo Domingo, Tercera Edición, 1999.

Libros

Alatorre Fernández, Ana Corina, Formación ciudadana e identidad, Voces de la sociedad civil, México, Universidad Pedagógica Nacional, 2010, 360 pp.

Bobbio, Norberto *et. al.*, “Democracia” en Diccionario de política, México, Segunda edición, 1984.

Bolívar, Antonio, Educación para la ciudadanía, algo más que una asignatura, Barcelona, Colección Crítica y fundamentos, 2007.

Calder J. Bruce, El impacto de la intervención. La República Dominicana durante la Ocupación Norteamericana de 1916-1924, Santo Domingo, Fundación Cultural Dominicana, 1980, 405 pp.

Cassá, Roberto, *Historia Social y económica de la República Dominicana, Tomo II*, Santo Domingo, Décimo sexta edición, 2004, 340pp.

_____, *Orígenes y proyecciones de la Revolución de Abril*, Conferencia dictada en el paraninfo de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Autónoma de Santo Domingo el 24 de abril del 2003. 38pp.

Conde, Silvia L., *“La educación ciudadana: desafíos y huellas de un camino andado”*, en Educación y Ciudadanía, Miradas múltiples, Inés Castro (Coordinadora), México D.F., Universidad Autónoma Nacional de México-Centro de Estudios sobre la Universidad, 2006, 236 pp.

Cordero Michel, José R., *Análisis de la Era de Trujillo. Informe sobre la República Dominicana*, Séptima Edición, 1999.

De Jesús Domínguez, Jaime, *Historia Dominicana*, Santo Domingo, 2001, 310pp.

Dewey, John, *Democracia y educación, una introducción a la filosofía de la educación*, Madrid, Colección PEDAGOGIA Raíces de la memoria, 1995, 319 pp.

Díaz, Juan Bolívar, *“Contribuciones del periodismo a la lucha por la democracia en la República Dominicana, 1960-1980”*, Revista Estudios Sociales, Año XIII Número 51 Julio-Septiembre 1980, págs. 102-121.

Domínguez, José y Rafael Feito Alonso, *Finalidades de la educación en una sociedad democrática, Alternativas para un sistema escolar democrático*, Barcelona, Ministerio de Educación y Ciencia-Centro de Investigación y Documentación Educativa, 2007, 154 pp.

Espinal, Rosario, *Autoritarismo y democracia en la política dominicana*, San José, Centro Interamericano de Asesoría y Promoción Electoral – Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 1987, 208 pp.

Etchegoyen, Miguel A., *Educación y ciudadanía, La búsqueda del buen sentido común*, Buenos Aires, Colección Itinerarios, 2da edición, 2006, 238 pp.

Faxas, Laura, *El mito roto, El sistema político y movimiento popular en la República Dominicana, 1961-1990*, México, Siglo XXI-Fundación Global Democracia y Desarrollo-Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 2007.

Fernández, Jorge Max, *Sistema educativo dominicano: diagnóstico y perspectivas*, Santo Domingo, Instituto Tecnológico de Santo Domingo, 1980, 182 pp.

Franco Pichardo, Franklin, *Historia de las ideas políticas en la República Dominicana*, Santo Domingo, Tercera edición. 212pp.

- _____, *Historia del Pueblo Dominicano*, Tercera Edición.
- _____, *Santo Domingo. Cultura, política e ideología*, Santo Domingo, Sociedad Editorial Dominicana, S.A., Cuarta edición, 1977, 153 pp.
- Gleijeses, Piero, *La crisis dominicana*, México, Fondo de Cultura Económica, 1984, 371pp.
- Gimeno Sacristán, José, *“Volver a leer la educación desde la ciudadanía”*, en *Ciudadanía, poder y educación*, Jaume Martínez Bonafé (Coordinador), Barcelona, Serie Teoría y sociología de la educación, 2003, 155 pp.
- Giroux, Henry, *Cultura, política y práctica educativa*, Barcelona, Serie Teoría y sociología de la educación, 2001. 141pp.
- Guttman, Amy, *La educación democrática, Una teoría política de la educación*, Barcelona, Paidós Estado y Sociedad, 2001, 420pp.
- Hernández, Pablo María, *Historia del pensamiento pedagógico en la República Dominicana*, Colección Orfeo, Biblioteca Nacional, 1986.
- Maríñez, Pablo A., *Resistencia Campesina, Imperialismo y Reforma Agraria en República Dominicana (1899-1978)*, Santo Domingo, 1984.
- Marshall, T.H, y Tom Bottomore, *Ciudadanía y clase social*, Buenos Aires, Serie Sociedad y Política, 2005, 160pp.
- Mateo, Andrés L., *Mito y cultura en la Era de Trujillo*, Santo Domingo, Segunda edición, 2004, 219 pp.
- Mejía-Ricart G., Tirso, *La educación dominicana 1961-1980*, Santo Domingo, Colección Educación y Sociedad No. 17, 1981, 289 pp.
- Moquete de la Rosa, Jacobo, *Ensayos sobre la educación dominicana*, Santo Domingo, Colección Educación y sociedad No. 40, Vol. CMLXXXVI, UASD, 2000, 202 pp.
- _____, *Pedagogía y educación dominicanas*, Publicaciones de la Universidad Autónoma de Santo Domingo, Vol. CCXI, Colección Educación y sociedad No. 2, Santo Domingo, UASD, 1978.
- Pagés, Joan, et. al., *La educación cívica en la escuela, Recursos para maestros*, Barcelona, 1984.
- Pimentel, Miguel A., *Democracia, Reformismo, Socialismo 1965-1978*, Santo Domingo, Publicaciones de la Universidad Autónoma de Santo Domingo, Vol. DCCCXCI, 1998, 145 pp.

Pérez, Odalís G., *Nacionalismo y cultura en República Dominicana*, Santo Domingo, Serie Nuevo Pensamiento Dominicano No. 2, 2003, 101pp.

Reinhard, Marcel, *La enseñanza de la historia y sus problemas*, Colección Nouvelle Encyclopédie Pédagogique, Buenos Aires, 1968.

Rodríguez McKeon, Lucía Elena, *La configuración de la formación de ciudadanía en la escuela, Análisis de un caso en educación secundaria*, México, Universidad Pedagógica Nacional, 2009, 216 pp.

Salmerón Castro, Ana María, et. al., *Democracia y educación cívica, Lecturas y debates sobre la obra de John Dewey*, México, Universidad Autónoma Nacional de México, Facultad de Filosofía y Letras, 2011, 163 pp.

Santos Hernández, Roberto, *La educación desde el antiguo oriente al Plan Decenal en República Dominicana*, Santo Domingo, 1993, 286pp.

Tannenbaum, Frank, *Estados Unidos y América Latina*, México D.F., Universidad Nacional Autónoma de México - Centro de Estudios Latinoamericanos, 1979, 26 pp.

Touraine, Alain, *¿Qué es la democracia?*, México, Sección de Obras de Sociología, Fondo de Cultura Económica, 1995, 305 pp.

Obras de Dewey III, *Teorías sobre la educación, Democracia y educación*, Sección Educación Contemporánea, 1926, pp. 213.

Quintana Pérez, Mercedes Francisca, et. al., *Acerca de la didáctica de la historia en la escuela primaria*, Ciudad de La Habana, 2011, 142pp.

Vygotsky, Lev S., *El proceso de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, 1996, 226 pp.

Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Cultos, *Diagnóstico del sector educativo en República Dominicana*, 1979.

Diagnóstico del sector educativo oficial, Secretaría de Educación, Bellas Artes y Cultos, Oficina Técnica de Planificación-Departamento de Evaluación de Planes y Presupuestos-Proyecto Integrado de desarrollo Educativo, Santo Domingo, D.N., 1985.

¿Cambia la escuela?, Prácticas educativas en la escuela dominicana, (Cheila Valera, coordinadora), Santo Domingo, FLACSO, 2001, 141 pp.

Artículos de internet

Aranguren, Carmen, “*Ciudadanía intercultural, enseñanza de la historia y exclusión social*”, Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela, en [http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/10/30/74/PDF/Carmen_Aranguren .pdf](http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/10/30/74/PDF/Carmen_Aranguren.pdf)

Betances, Emelio, “*La cultura autoritaria en la República Dominicana*”, El Cotidiano núm. 152, noviembre-diciembre, 2008, pp. 87-97, Universidad Autónoma Metropolitana de México, Distrito Federal, México, en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/325/32515211.pdf>.

Campo, Iban, *Cómo vive el dominicano la democracia participativa*, Fundación Global Democracia y Desarrollo, 2004.

Cercadillo, Lis, “*Las controversiales relaciones entre educación histórica y ciudadana*”, en *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, Volumen I (Nicolás del Alba Fernández, et al, editor, http://www.didactica-ciencias-sociales.org/publicaciones_archivos/2012-sevilla-XXIII-Simposio-DCS_I.pdf

Delgado, Consuelo “*La historia en la formación democrática de niños y adolescentes. Una propuesta didáctica*”, Universidad de Murcia, en <http://www.um.es/campusdigital/Libros/textoCompleto/historia/13delgado.pdf>

Domínguez, José, “*Democracia y escuela, Aprender a vivir la democracia*”, en <http://www.nodo50.org/movicaliedu/dominguezciudadania.pdf>

Félix, Yanet, “*Piero Gleijeses desnuda políticos y critica actitud de los gringos*”, 21 de marzo del 2012, El Día, en <http://eldia.com.do/nacionales/2012/3/21/78193/Piero-Glejese-desnuda-politicosy-critica-actitud-de-los-gringos>.

Fiallo Billini, José Antinoe y Alejandrina Germán, “*Fines y objetivos de la educación dominicana*”, en el Plan Decenal de Educación Dominicano, Ponencia de áreas de calidad, Tomo I, Santo Domingo, Congreso Nacional del Plan Decenal de Educación, SEEBAC, Diciembre 1992.

Gallardo Vásquez, Pedro, “*Educación ciudadana y convivencia democrática*”, Universidad de Sevilla, en http://www.uned.es/pedagogiasocial.revistainteruniversitaria/pdfs/02%20-%2016/08_gallardo.pdf

García Ruiz, Carmen R., “*Ciudadanía global y educación, Un reto para la enseñanza de las Ciencias Sociales*”, Universidad de Armería, en <http://www.historiadeltiempopresente.com/web/DocumentosDescargables/Capitulos/CT49.pdf>

Garriga, María C., et. al, “*Los jóvenes entre la historia y la política: primeras aproximaciones a las representaciones de la democracia, los gobiernos militares y la participación política de alumnos de la escuela secundaria*”, Memoria Académica-Clío y

Asociados, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de la Plata, en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4026/pr.4026.pdf

Henríquez, Argentina, *“La educación dominicana ante el dilema de una visión y práctica precarias del Estado y la democracia”*, Centro Cultural Poveda, Santo Domingo, en <http://www.centropoveda.org/IMG/pdf/educaciondominicana>.

López Axturra, Rafael, *“Enseñanza de la historia y el pacto de ciudadanía: interrogantes y problemas”*, en http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/lopez_atxurra.pdf

Luna Elizarrarás, María Eugenia, *“Formación Democrática en la escuela primaria”*, en <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/3/1166/24.pdf>

Maiztegui Oñate, Concha, *“La participación como una Opción Transformadora en los Procesos de Educación Ciudadana”*, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2007, Vol. 5, No. 4, en http://www.ecominga.uqam.ca/ECOMINGA_2011/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_Lecture_7/2/3.Maiztegui_Onate.pdf

Markoff, John, *“La problemática de la ciudadanía democrática”*, Revista Electrónica de Historia Constitucional, Número 6 – Septiembre 2005, en <http://hc.rediris.es/06/articulos/html/Numero06.html?id=04>

Mateos, Aracelis, *“Ciudadanos y participación política”*, en <http://campus.usal.es/~dpublico/areacp/materiales/ciudadanosyparticipacion.pdf>

Mechán Iglesias, F. Javier, *et. al.*, *“La enseñanza de la Historia como formación para la participación ciudadana”* en *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, Volumen I (Nicolás del Alba Fernández, *et. al.* editor, http://www.didactica-ciencias-sociales.org/publicaciones_archivos/2012-sevilla-XXIII-Simposio-DCS_I.pdf

Méndez Rosado, Damocles R., *“Análisis histórico del contexto educativo en la República Dominicana”*, en <http://identidadsanjuanera.blogspot.mx/2011/05/analisis-historico-del-contexto.html>

Olea López, María Angustias, *et. al.*, *“Desarrollo evolutivo de los alumnos de primaria”*, Revista DOCES, No. 3, en <http://doces.es/uploads/articulos/desarrollo-evolutivo-de-los-alumnos-de-primaria-.pdf>

Pagés, Joan, *“Ciudadanía y enseñanza de la historia”*, Universidad Autónoma de Barcelona, 2003 en <http://academicos.iems.edu.mx/cired/docs/ae/pp/hs/aepphspt06pdf02.pdf>

_____, “*La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad del pasado*”, en http://www.gzdtkacs.ehu.es/s0024-con/es/contenidos/informacion/00024_seminarios/es_00024_se/adjuntos/Parte%20II.pdf

_____, Antoni Santisteban, “*La educación para la ciudadanía hoy*”, en <http://www.guiasensenanzasmedias.es/verpdf.asp?area=ciuda&archivo=GR104.pdf>

Pérez Corcino, Jeovanny Esthel, *Análisis sociológico de los movimientos sociales en la transición democrática de la República Dominicana*, Santo Domingo, Instituto Global de Altos Estudios en Ciencias Sociales-Universidad de Salamanca, 2012, en <http://biblioteca.funlode.net.do/Tesis-iglobal/Ciencia-politica/Tesis%20M%C3%A1ster%20POL%20SALAMANCA-IGLOBAL%20Graduandos%202012/POL%20514%20TESIS,%20J.%20PEREZ,%2010-0046.PDF>

Rosa Estrella, Luz Mercedes, *El Constructivismo desde su aplicación en el Nivel Básico de la Educación Dominicana: Un estudio a partir de las actitudes del profesorado*, Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica, Doctorado Latinoamericano en Educación, Santiago, 2009, en <http://repositorio.uned.ac.cr/reuned/bitstream/120809/989/1/EI%20constructivismo%20desde%20su%20aplicacion%20en%20el%20nivel%20basico%20.pdf>

Rubio Carracedo, José, “*Constructivismo y democracia*”, en <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:uDOaya3IGLOJ:dialnet.unirioja.es/servlet/articulo%3Fcodigo%3D27110%26orden%3D0%26info%3Dlink+%&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=mx>

Sánchez Agustí, María, “*Ciudadanía y enseñanza de la historia. Resultados de una intervención en la formación de maestros*”, Universidad de Valladolid, en revistaeari.org/index.php/dces/article/download/2359/1915

Sánchez, Pura, “*La psicología educativa de hoy, Reflexiones sobre el Papel del Psicólogo Educativo en el Proceso Educativo de Cara al Nuevo Siglo*”, Fundació Càtedra Iberoamericana, en http://fci.uib.es/Servicios/libros/papel_digital/La-Psicologia-Educativa-de-Hoy.cid220007

Sant Obiols, Edda y Joan Pagés, “Los conocimientos históricos para el aprendizaje de la participación como base de una ciudadanía crítica y activa”, en *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, Volumen I (Nicolás del Alba Fernández, et al, editor, http://www.didactica-ciencias-sociales.org/publicaciones_archivos/2012-sevilla-XXIII-Simposio-DCS_I.pdf

Sartori, Giovanni, “*Definir la democracia*”, Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales, en <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/Sartori%20cap1.pdf>

Sermeño, Angel, “*Democracia y participación política: los retos del presente*”, Revista Andamios, en <http://www.uacm.edu.mx/sitios/andamios/num4/dossier%201.pdf>

Sobejano Sobejano, María José y Pablo Antonio Torres Bravo, *Didáctica de la historia y formación ciudadana (Historia del presente)*, <http://www.hellogehistory.net.au.net/cursociudadania/guiacursociudadania.pdf>

Valeirón, Julio, “*Hostos y Meriño: dos perspectivas histórico-filosóficas de la educación dominicana*”, 2009, en <http://jvaleiron.obolog.com/hostos-merino-dos-perspectivas-historico-r-filosoficas-educacion-dominicana-31703>

Valera Acosta, Cheila, “Educación para la ciudadanía en el Caribe, Estudio sobre política curricular y de formación docente en Cuba, Haití y República Dominicana”, Mayo 2003, en https://www.google.com.mx/url?sa=f&rct=j&url=http://www.ibe.unesco.org/curriculum/Caribbean/CaribbeanPdf/EDUCACION_PARA_LA_CIUADANIA_EN_EL_CARIBE.pdf&q=&esrc=s&ei=DrqCUqCgAaOY2QXGiIGgBQ&usg=AFQjCNHtCZVieYGTkWy54MTYKzLA6t3Xsg

Von Groll, Maren, Nos-Otros, La construcción del espacio intercultural, en http://www.sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/14_nos-otros_la_construccion_de_un_espacio_intercultural.pdf

Zapata García, Yanela, “*El rol de la prensa dominicana frente al liderazgo político posttrujillista*”, en http://com-pucmm.org/moodle/file.php/1/moddata/forum/139/7934/Prensa_post_Trujillo.pdf

Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas, *Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana ICCS, 2009*, en <http://www.minerd.gob.do/idec/Docs1/republica%20dominicana%20ICCS.pdf>

Audiovisuales

Fortunato, René, *La violencia del poder* [Vídeo]: *Los doce años de Balaguer*, Realización: VideocinePalau S.A., Santo Domingo, 1993, 1 DVD.