

#10

MQ

Memorias de Quisqueya

¿En qué consistió el Tratado de Versalles? p.44



ARCHIVO GENERAL DE LA NACIÓN
MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA DOMINICANA
INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DOCENTE SALOMÉ UREÑA

PUBLICACIÓN TRIMESTRAL • ENERO - ABRIL DE 2018 • ISSN 2075-0145



GASPAR POLANCO DUELO NACIONAL

p.6



¿ERAN BANDIDOS LOS “GAVILLEROS”?

p.8

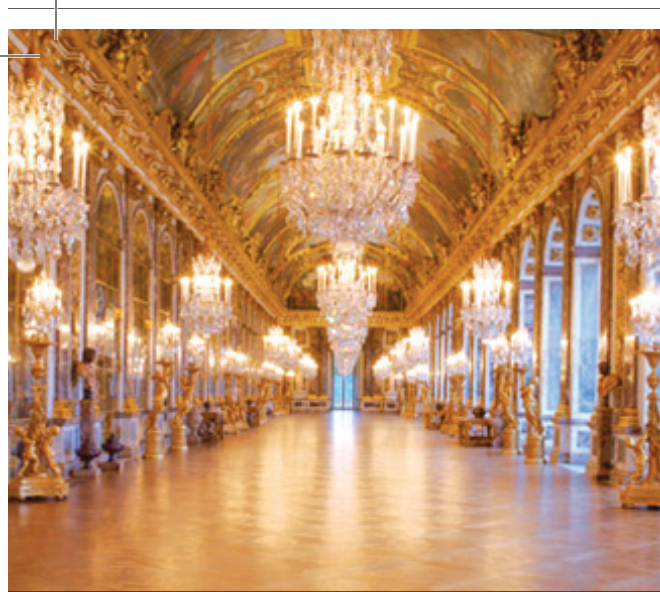
Introducción al Occidente moderno
y contemporáneo a través de siete de sus revoluciones:
un curso de historia para interesar

p.24

Educación y construcción ciudadana p.46

Aportes de mujeres
en la historia local

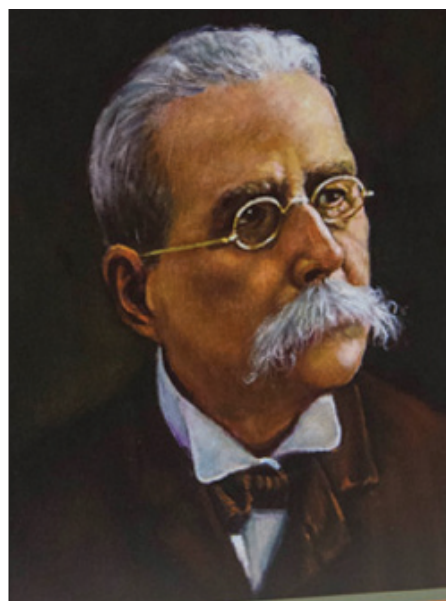
p.41



43



8



39

2 / MdeQ

No. 10

Enero - abril de 2018



Memorias de Quisqueya

Revista educativa del
Archivo General de la Nación,
el Ministerio de Educación y el
Instituto Superior de Formación Docente
Salomé Ureña

Departamento de Investigación y Divulgación
C/ Modesto Díaz, núm. 2, Zona Universitaria,
Santo Domingo, República Dominicana
Tel.: (809) 362-1111 ext. 243
mdq@agn.gob.do
www.agn.gov.do

ISSN 2075-0145

Director: Javiel Elena Morales
Redacción: Raymundo González
Diseño: Juan Francisco Domínguez Novas
Fotografías: Fototeca y Mapoteca del AGN

Consejo Editorial
Roberto Cassá, José R. Remigio García,
Andrea Paz, Javiel Elena Morales,
Apolinar Méndez, Raymundo González,
Eliades Acosta, Daniel García

Colaboradores
Roberto Cassá, Pastor de la Rosa, Kimberlee
E. Méndez, Roberto A. Batista, Mireya
Gerónimo Morales, José A. Serrano,
Veracruz María Suazo B., Josefina Zaiter,
P. Dr. Manuel Pablo Maza Miquel, S. J.

Envíanos tus contribuciones.
MdeQ quiere recibir tus comentarios y
colaboraciones a partir de tus experiencias
didácticas. Puedes escribirnos un correo a la
dirección: mdq@agn.gob.do.
En caso de enviarnos un artículo para publicar,
dirígelo al Comité Editorial MdeQ por la misma vía
(ver página 4).



Tema de Portada:

Composición fotográfica
de guerrilleros del Este
del país y retrato del
héroe restaurador
Gaspar Polanco.



24

Editorial

4 Resistencia de los gavilleros a la intervención de Estados Unidos de América de 1916-1924

Pórtico

5 Arrecia lucha social contra la Ocupación Militar en República Dominicana

Efemérides

6 Gaspar Polanco. Duelo Nacional

Tema central

8 - ¿Eran bandidos los “gavilleros”?

11 - Los “gavilleros”

16 - Análisis de la insurgencia en el Este por los nacionalistas

20 - La formación de profesores de Ciencias Sociales hoy con un currículum organizado por competencias

Desprendible

24 Introducción al Occidente moderno y contemporáneo a través de siete de sus revoluciones: un curso de historia para interesar

Libros

39 - Se cumplen 150 años de la primera edición del *Compendio de la historia de Santo Domingo* por José Gabriel García

Historia oral

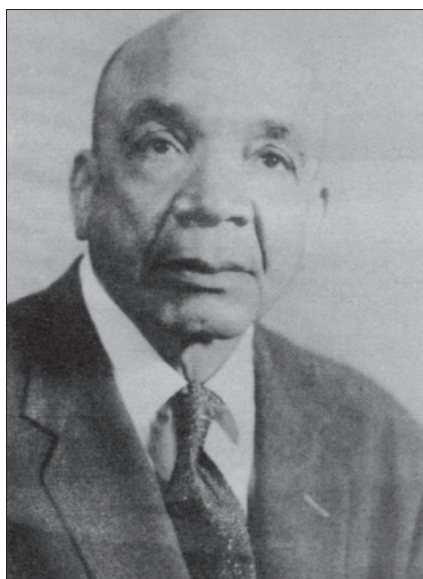
41 Veracruz María Suazo Báez
Aportes de mujeres en la historia local

Página invitada

44 - ¿En qué consistió el Tratado de Versalles?

46 - Educación y construcción de ciudadanía

52 Joyas del AGN



11



20

Resistencia de los gavilleros a la intervención de Estados Unidos de América de 1916-1924 y final de la Primera Guerra Mundial

Con el número 10 de la revista *Memorias de Quisqueya (MdeQ)*, dedicada a las luchas campesinas, durante la Primera Intervención de los Estados Unidos de América de 1916-1924 y al final de la Primera Guerra Mundial, con la firma del Tratado de Versalles.

La resistencia a la intervención fue bautizada por los estadounidenses con el nombre de “gavilleros,” considerado como un grupo vandálico que desestabilizaba el país. Con este calificativo intentaban desconocer la efectividad de la resistencia armada y su acción patriótica en defensa de la República Dominicana, realizando persecuciones a campesinos y bombardeos en la zona Este del país donde tenían mayor presencia.

El Tratado de Versalles fue firmado el 28 de junio de 1919 y entró en vigencia el 10 de enero de 1920, poniendo fin a la Primera Guerra Mundial. El tratado se fundamentó en cláusulas militares, morales y políticas, económicas y laborales, que garantizaban la supresión del servicio militar obligatorio en Alemania, la responsabilidad por iniciar la guerra y el pago de 132.000 millones de marcos-oro alemanes.

MdeQ es un esfuerzo educativo que pretende abordar aspectos relevantes de la historia de la República Dominicana que no se estudian con frecuencia en el aula, desde una visión pedagógica que posibilite a los estudiantes y docentes utilizarla como un recurso didáctico que motive la investigación, la innovación y renovación del proceso de aprendizaje en las aulas, tomando como referencia el enfoque de competencias en correspondencia con las *Bases para la Revisión y Actualización Curricular (2016)*.

La revista pretende motivar las competencias de Pensamiento Lógico Crítico y Creativo, Comunicativa, Ético Ciudadana y Resolución de Problemas, abordando temáticas históricas y sociales de manera creativa y novedosa, mediante la comprensión crítica de los temas abordados, propiciando que el aula se convierta en un escenario de análisis crítico de temáticas de la historia.

MdeQ, hace un llamado a la comunidad educativa a integrarse en el sostenimiento de este esfuerzo

educativo, donde los maestros y estudiantes no sean solo destinatarios, sino que se conviertan en gestores de la misma, desde los espacios donde laboran. Desde esta perspectiva, son importantes sus opiniones sobre la revista, pero además su colaboración con artículos, investigaciones que ayuden en el abordaje didáctico de las Ciencias Sociales en el aula y en la revisión crítica de los acontecimientos históricos ocurridos en la sociedad dominicana.

Esperamos que la presente sea un soporte pedagógico importante para los docentes del Área de Ciencias Sociales en las escuelas dominicanas, integrándola en los procesos de planificación de la temática de la resistencia a la Primera Intervención de los Estados Unidos de América de 1916-1924 y al final de la Primera Guerra Mundial a la que se dedica este número, realizando además debates, mesas redondas, entrevistas y levantamiento de informaciones en los lugares de incidencia del movimiento de los gavilleros. □

MdeQ: Orientaciones para escribir un artículo

¿Quieres ser colaborador?

Sigue las orientaciones que se indican a continuación:

1. Extensión: dos o tres páginas, por tanto no más de 1800 palabras. Tipo de letra: Times New Roman, tamaño 12 y con espacio simple. Si incluyes notas, utiliza el mismo tipo de letra en tamaño 10, espacio simple. Márgenes: 2.5 cms. para los laterales y superior e inferior. Justificar el texto.
2. Los títulos y subtítulos en negrita. Las palabras o frases destacadas van en cursivas. Sugerimos que en cada página haya uno o dos subtítulos.
3. Los artículos se evaluarán dentro de los siguientes 30 días de su entrega.
4. Enviar a mdq@agn.gob.do.

Arrecia lucha social contra la Ocupación Militar en República Dominicana

Este nuevo número de *MdeQ* trae como tema de análisis las luchas de los campesinos contra la ocupación militar de los Estados Unidos en nuestro país (1916-1924), sobre el cual trató el pasado No. 8 de *MdeQ* aunque de una manera general. Ahora, en la sección Tema central con trabajos de Roberto Cassá, Félix Servio Ducoudray, así como la reproducción de un documento de la época, se profundiza en la cuestión de la rebelión rural armada que protagonizaron los grupos llamados “gavilleros” de forma despectiva, pues el vocablo era sinónimo de ladrón o delincuente. No obstante, la lucha de estos rudos hombres y mujeres del campo tuvo otras motivaciones y fundamentos sociales más complejos, por los cuales correspondió también al rechazo a la ocupación extranjera, al igual que hicieron los nacionalistas desde el mundo urbano. Por ello, sin dejar fuera la cuestión delictiva, su lucha ha sido reivindicada por los estudiosos modernos quienes la han comprendido como parte de la protesta rural armada en el conjunto de los movimientos sociales en contra de la ocupación de los marines de Estados Unidos de América del territorio dominicano.

Completa el tema central la segunda parte de las opiniones de los formadores de docentes de Ciencias Sociales del ISFODOSU sobre un asunto clave: la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales en un currículo organizado por competencias. Es el inicio de una reflexión de largo aliento al cual seguiremos prestando atención desde las experiencias de innovación y renovación implicadas por la entrada en vigor del currículo revisado y actualizado propuesto por el MINERD.

Otros dos temas forman parte destacada de la presente entrega: Uno se refiere al final de la Primera Guerra Mundial, que entonces se llamó la Gran Guerra, en el año 1918, aunque la firma del Tratado de Versalles se llevó a cabo a mediados de 1919. Las consecuencias de este último no han cesado de discutirse por los modernos historiadores, quienes consideran que traía consigo los prolegómenos de un nuevo conflicto. Este trabajo se encuentran en la sección Página invitada. (*MdeQ*

5 trató la Primera Guerra Mundial 1914-1918 y será útil volver sobre ella.)

El segundo forma parte de una preocupación permanente del magisterio que trabaja en la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales. Las páginas de la sección Desprendible de *MdeQ* se alegran al acoger las experiencias de un maestro reflexivo, el padre Manolo Maza, quien nos brinda “un curso de historia para interesar”, como queremos todas las personas de este oficio, a través de un curso concreto: “Introducción al Occidente moderno y contemporáneo a través de siete de sus revoluciones”, que ha impartido durante años en la PUCMM. Un ensayo conciso y denso que nos ayudará a reflexionar sobre nuestra propia práctica de maestras y maestros. ¡A leer con atención y corazón!

Para terminar: en la sección Libros, uno que cumplió 150 años, pero que no debemos olvidar, pues fue el primer libro de historia dominicana que se llevó a las escuelas. Se trata del *Compendio de la Historia de Santo Domingo* escrito por José Gabriel García. Además, la sección Historia Oral trae una contribución de Pastor de la Rosa, un conocido colaborador de *MdeQ*. Y el artículo de Josefina Záiter sobre “Educación y construcción de ciudadanía”, que nos propone una nueva mirada a la educación ciudadana desde las aulas. Cierra la revista la imagen de un grupo de guerrilleros alzados de la región oriental encabezada por Ramón Natera y su compañera Máxima de la Cruz. [RG] ▣



Guerrillero muerto en combate por los marines norteamericanos en 1921.

Gaspar Polanco

Duelo nacional*

Pedro Francisco Bonó

El día 13 de noviembre próximo pasado fue herido en Sabana Esperanza el bravo y benemérito general Gaspar Polanco, habiendo obtenido un completo triunfo después de su herida. Inmediatamente se le condujo a la ciudad de Santiago y posteriormente a la de la Vega, en donde fue acometido por el tétano que le causó la muerte en la madrugada del 28 de dicho mes.

En la tarde de ese mismo día se efectuaron sus exequias con toda la pompa y solemnidad que fue posible, aumentando el pesar que dominaba a todos los circunhstante la presencia de su hermano el distinguido general Juan A. Polanco, llegado el mismo día y que tomó el puesto que le correspondía en tan lúgubre ceremonia. Paseando el féretro por la plaza de Armas, y tributados los honores fúnebres que previene la ordenanza, se precedió a la inhumación del cadáver al pie del presbiterio de la Santa Iglesia parroquial.

La vida del ilustre difunto es digna de terna recordación; y más que las pequeñas proporciones de una necrología, reclama su lugar correspondiente en la historia de la Patria, a cuyo servicio y defensa se consagró con ardor.

Nacido en Guaybín por el año de 1818, figuró desde muy joven en las finales de los libertadores de la Nación, y obtuvo desde la primera era de la República el importante grado de General de Brigada; sus brillantes hazañas con que en calidad de coronel de Caballería se distinguió en Jácuba y Talanquera, anunciaron su marcha en el sendero de la gloria.

Apenas estalló la revolución en Capotillo, cuando el bizarro general Polanco, incorporado en las filas Restauradoras, demandaba su parte en los azares y un puesto en los peligros; no pudo menos que reconocérsele como caudillo, asistiendo en eguida al combate de Guayacanes. El ordenó el ataque de Santiago, tan funesto al

enemigo, y la eternamente célebre persecución de la columna española hasta la ciudad de Puerto Plata. A sus esfuerzos se debió en gran parte la organización de Gobierno "Provisorio, a cuya cabeza hizo figurar a Salcedo, eligiendo para sí el difícil cargo de organizar y sostener el cantón de Puerto Plata, en donde se batió día por día durante el largo periodo de 18 meses consecutivos, sin revés alguno, a no ser un descalabro que reparó inmediata y brillantemente.



Pedro Francisco Bonó: prócer restaurador (1828-1906), sociólogo y destacado intelectual dominicano de la segunda mitad del siglo XIX.

* *El Monitor*, No. 118, diciembre de 1867.

Gaspar Polanco Duelo nacional

El 30 de agosto de 1864 el enemigo le atacó con fuerzas innumerables, y como era consiguiendo se apoderó de Cafemba: el hecho de armas tuvo lugar por la tarde, y aquella misma noche el general Polanco, sin otras fuerzas que el heroísmo de 40 patriotas, pernoctaba en sus posesiones.

Por último, derrocado el general Salcedo el 16 de octubre del mismo año, Polanco fue llamado a ocupar la Presidencia, en la que permaneció hasta el 21 de enero del año 1866. Entonces fue cuando la Revolución Restauradora cobró todo el vigor que había menester para quedar de hecho consumada.

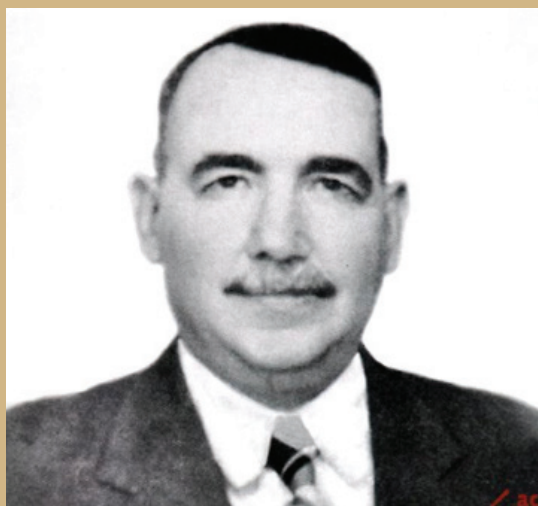
La vida de ese campeón de la Independencia y de la Libertad fue brillante y digna de un juicio ulterior más detenido; basta por ahora consignar estos apuntes históricos.

En cuanto a las luchas civiles, en que por desgracia ha sido fecundo este suelo, baste decir que el general Polanco ha figurado siempre al lado de los gobiernos, habiendo dispensado particular amor y predilección al del actual y digno presidente Cabral. Triste, lamentable es por cierto que grandes hombres como el que deploramos, sucumban en luchas intestinas, cuando la patria en su gratitud les debía otros destinos y más altas recompensas! □

“Y cuando Polanco murió el 28 de noviembre de 1867, a consecuencia de la herida que recibió quince días antes en el combate de Sabana Esperanza, Pedro Francisco Bonó y Mejía escribió una página imperecedera, intitulada Duelo Nacional, que publicó en el núm. 118, del 17 de diciembre del mismo año, del periódico del Gobierno *El Monitor*, que se imprimía en la empresa editorial de García Hermanos. Esta es la página de antología más notable que se ha compuesto acerca de un tema de nuestra Epopeya Restauradora: por su información excepcional vivida, por su gran espíritu justiciero y por lo admirablemente escrita.”

Dr. Alcides García Llubes.¹

1 Leonidas García Llubes, “Pepillo Salcedo”, *Crítica histórica*, Santo Domingo, Editora Montalvo, 1964, pág. 356.



Alcides García Llubes.

Nació en Santo Domingo el 15 de abril de 1889 y murió el 18 de septiembre de 1967 a los 78 años.

Médico e historiador como su padre, José Gabriel García. Estudió Medicina y durante largos años también ejerció el magisterio.

Fue director de la Biblioteca de la Universidad de Santo Domingo (USD).

Entre sus obras se encuentran: *El general Gaspar Polanco*; *Nuestros primeros escritores*, y *Duarte y las bellas letras*.

Nacionalista, se opuso militantemente a las ocupaciones norteamericanas de 1916-1924, y del 28 de abril de 1965 a octubre de 1966.

¿Eran bandidos los “gavilleros”?¹

Félix Servio Ducoudray

Este es uno de los casos más dramáticos de opinión pública fabricada por una clase social.

Los Estados Unidos invaden nuestra patria en 1916. Se alzan en el Este grupos de guerrilleros a luchar por la independencia nacional. Uno de ellos, Juan Hubiera (*Muñiñingo*), iba a veces al combate envuelto en la bandera dominicana.

Fue hazaña patriótica que debió merecer la gratitud nacional.

Pero no. Lo que les cae encima es un sambenito terrible: “gavilleros”. Y quedan relegados a las cocinas de la Historia Patria, como esos parientes poco vistosos de que algunas familias aristocráticas se avergüenzan. Yo creo que es la obra más perfecta de deformación de una imagen pública en todo lo que llevamos de vida republicana.

Desde luego: no es que en el campo guerrillero no se cometieran nunca desmanes censurables. ¿Cuál fue la guerra donde no los hubo? Pero convertir eso en caracterización general de tal lucha, es tergiversación interesada en el descrédito.

Hay un hecho que basta para poner en evidencia la falsificación de la imagen: el apoyo que la población rural dio a los guerrilleros.

De haber sido cierto que asolaban los campos con robos y crímenes, no sería posible explicar ese respaldo. Y lo cierto es que la masa campesina se identificó con la causa de los guerrilleros.

Prueba al canto:

“La guardia persigue mucho a los alzados pero son tantos los espías (esto es: gente que alertaba a los guerrilleros. F.S.D.), que se les dificulta la captura de ellos”. (Oficio núm. 88 del síndico de Higüey al gobernador de El Seibo, 4 de octubre de 1920).

Y era a los campesinos a quienes ese mismo síndico se refería cuando escribió el 13 de enero de 1918:

¹ Tomado de Félix Servio Ducoudray, *Los “gavilleros” del Este: una epopeya calumniada*, Colección Historia y Sociedad, núm 23, Santo Domingo, Editora de la UASD, 1976.

“Cada día ingresan más y más a las filas de los alzados”. (Oficio núm. 82 al gobernador de El Seibo).

¿Quiénes fueron entonces los que mostraron repudio a los que luchaban contra el invasor, llamándoles “gavilleros”? En primer lugar los propios yanquis, que siempre les decían “bandits” (bandidos), palabra que hasta no hace mucho



Banda de revolucionarios comandada por Martín Peguero.

¿Eran bandidos los “gavilleros”?

aplicaron a los patriotas de Vietnam. Pero hubo también dominicanos en la cabecera del descrédito. Tratemos de dar con ellos.

El síndico del Jovero le escribía el 21 de junio de 1919 al gobernador de El Seibo:

“Con las diversas bandas de bandidos que están dispersos en la común, la agricultura está triste porque los principales agricultores han tenido que abandonar los campos y refugiarse en la población”.

¿Quiénes eran esos “principales agricultores” que huían de los guerrilleros?

A ello responde el gobernador de El Seibo, Elpidio Morales:

“La mayor parte de las personas que tienen intereses (Las negritas son mías. F.S.D.) en las

secciones (...) han tenido que abandonarlas y buscar refugio en las ciudades”. (Oficio núm. 272 dirigido al oficial administrativo del Departamento de Interior y Policía, 16 de julio de 1918).

La masa del campesinado, en cambio, no sentía necesidad de “ponerse a salvo”. Todo lo contrario: para sacarla del campo hubo que hacerla a la fuerza dando la terrible orden de reconcentración en las ciudades. Y precisamente con el fin de privar a los guerrilleros de su principal base de apoyo.

Otro gobernador seibano, Octavio Beras, reveló el secreto de la fuga de “principales agricultores”. En el oficio que envió el 19 de mayo de 1917 el secretario de Interior y Policía, se ve que los guerrilleros no atacaban únicamente a los marinos yanquis, sino también “a aquellos dominicanos que, de algún modo, prestan servicios al gobierno o a las autoridades” de ocupación.

Se trataba, pues, de que los terratenientes eran cómplices del invasor, y de que los patriotas castigaban esa conducta deleznable.

Porque los terratenientes no sólo delataban a los guerrilleros sino que también contribuían económicamente al sostenimiento de la tropa que los perseguía.

Después de la campaña de Fidel Ferrer contra Vicente Evangelista, el gobernador de El Seibo, Octavio Beras, escribió al coronel Thorpe:

“Cumpliendo instrucciones del señor capitán Roben, envió a Ud. bajo este mismo sobre una lista de las personas que dieron reses o dinero (las negritas son mías, F.S.D.) en esta común al Sr. Fidel Ferrer para raciones y equipos de la gente que estaba bajo sus órdenes. Aun no he recibido la lista del Jovero, cuando llegue la enviaré también a Ud.” (Oficio núm. 509, del 13 de agosto de 1917).

Los guerrilleros, en represalia, quitaban reses a los terratenientes, y entonces eran tildados por estos de “gavilleros y ladrones”. La queja de los ganaderos la expresaba el síndico de Higüey, Andrés Pumarol, con estas palabras:

“...acabarán con todas las crianzas, pues semanalmente sacan partidas de ganado y los dueños tienen que huirles, a pesar de ver que se llevan sus intereses”. (Oficio núm. 83, del 20 de septiembre de 1920).



¿Eran bandidos los “gavilleros”?



Revolucionarios dominicanos levantados en armas contra el gobierno de ocupación militar norteamericano.

¿Y quiénes eran los dueños afectados?
Estos, por ejemplo:

“[...] la finca denominada Gascogne & Champagne perteneciente a los señores Oscar Valdez y R. Pumarol fue visitada por dichos grupos llevándose todos los animales que en ella había”. (Oficio núm. 11 del mismo síndico higüeyano, 24 de febrero de 1919).

Poco antes esos mismos terratenientes habían estado gestionando, al servicio del invasor, la rendición de guerrilleros, o “presentándolos” como se decía entonces:

“Los señores R. Pumarol y Oscar Valdez y varios más –escribía Andrés Pumarol al gobernador de El Seibo, el 17 de febrero de 1919– prestan ayuda muy eficaz presentando varios”.

Eran, pues, ajustes de cuentas con aquellos que, como indicaba el gobernador Beras, “de algún modo prestan servicios al gobierno o a las autoridades” de ocupación.

Y es de ahí sobre todo, de esta clase social antipatriótica y de sus intereses afectados, de donde viene el mote de “gavilleros. Mote de oligarquía, acogido además por el melindroso aristocratismo de nuestras clases dominantes, que seguramente los vieron con desprecio, como a “chusma” combatiente.

Pero yo recuerdo, estando preso en la cárcel de El Seibo en tiempos de Trujillo, haber oído a un campesino anciano que, desyerbando el patio de la cárcel, todavía cantaba algunas de las décimas que el pueblo compuso en elogio de los guerrilleros. ▣

Los “gavilleros”¹

Roberto Cassá²

El texto del profesor Roberto Cassá forma parte de un estudio más amplio publicado en la revista *Clío* (No. 191, enero-junio de 2016, págs. 37-78) con el título: “Movimientos sociales en la Ocupación Militar Norteamericana, 1916-1924.” El autor distingue cinco tipos de estos movimientos, a saber: a) la resistencia campesina al Estado, b) el liborismo, c) los “gavilleros”, d) el gremialismo, por último, e) el nacionalismo. Se reproduce en estas páginas el apartado relativo a los “gavilleros”. La lectura completa del artículo está accesible en el portal de la Academia Dominicana de la Historia.

Desde los primeros años del siglo XX, cada vez que se producían cambios de Gobierno, los caudillos locales respondían con una insurrección. La situación se agravaba por la frecuente ocurrencia de guerras civiles entre la agrupación política en el poder y los seguidores de la oposición. Todo ello motivó que el país atravesara una época de crónica inestabilidad política.

Esa constante situación de escaramuzas dio lugar a que estos caudillos, que se autodenominaban generales, obtuvieran un enorme ascendiente. Esto se debió a que, dada la debilidad del Gobierno, los caudillos se hicieron figuras preponderantes del sistema político en el escenario rural. Desde su posición de fuerza, ellos pactaban con liderazgos nacionales de base urbana, buscando consolidar sus posiciones y beneficiarse de ellas a través de prebendas gubernamentales.

Cuando estaban alzados contra el Gobierno, esos caudillos en la condición de “revolucionarios”, para sobrevivir tenían que acudir a prácticas que los ponían en el filo del bandolerismo. Tal comportamiento se extremaba si quedaban aislados al frente de pequeñas partidas de irregulares. Esto se producía cuando no había un estado



El jefe guerrillero Martín Peguero, con sombrero, junto a Juan Francisco Guerrero, fotografiados en septiembre de 1920.

generalizado de guerra civil, situación esta en la cual los “revolucionarios” contaban con tropas poderosas y tenían que ser reconocidos por el gobierno como expresión de una fracción política.

Cuando enfrentaba insurgentes irregulares, el Gobierno procedía a calificarlos de “gavilleros”,

1 Tomado de Roberto Cassá, “Movimientos sociales en la Ocupación Militar Norteamericana, 1916-1924”, *Clío*, órgano de la Academia Dominicana de la Historia, año 85, núm. 191, enero-junio de 2016, pp. 53-56.

2 Director general del Archivo General de la Nación.

Los “gavilleros”

esto es, bandidos, a sabiendas de que obedecían a un móvil político, aprovechando los actos delictivos ocasionales que cometían. Esto no amilanaba a los insurgentes, quienes en todo momento seguían reclamando su condición de “revolucionarios”. En verdad, sus acciones no se asimilaban a las de bandoleros, sino a las de políticos que perseguían el poder. Ahora bien, el ejercicio del poder contenía múltiples facetas delictivas, lo que, en sentido inverso, facilitaba que los papeles entre el Gobierno y la revolución fueran intercambiables.³

Todas las tropas se basaban en la extorsión a los campesinos. Esto no impedía que los caudillos a menudo lograran postularse representantes de la comunidad por medio de sus dotes guerreras y su capacidad para comunicarse con los medios dirigentes urbanos. Su vínculo con la masa campesina se establecía por medio de relaciones primarias, que incluían prácticas tradicionales como el compadrazgo. Estos personajes fueron ganando tal protagonismo durante los primeros años de siglo, que fueron calificados por una porción de la intelectualidad como el peor de los males.⁴ No cabe duda de que, en conjunto, constituían una fuerza formidable que estorbaba los programas oficiales de “paz y progreso”.

En términos relativamente comparables con el liborismo, los caudillos no se proponían explícitamente impedir la modernización, a no ser en los puntos que contravenían su incidencia en el sistema político. Al menos formalmente, no cuestionaban los propósitos estatales; ahora bien, en sentido inverso, los jefes nacionales tampoco podían vulnerar ámbitos de conveniencias de los caudillos menores, ya que en estos sustentaban su incidencia. En fin de cuentas, todos los dirigentes políticos nacionales se constituían en jefes de caudillos, a causa de las alianzas que entablaban.

Por eso resulta comprensible que, por encima de los intentos de centralización de los continuos aspirantes a dictadores, ninguno, con excepción de Cáceres, se propusiera desarraigar el caudillismo. A menudo esos presidentes efímeros habían desempeñado funciones de jefes locales de su parcela o una posición militar preeminente en su partido. Parecía que el Estado se había tornado impotente para someter a los poderes



General José del Carmen Ramírez (*Carmito*).

regionales, situación que contribuyó a la decisión de la Ocupación Militar, pues en esa situación de caos no era factible lograr la hegemonía de una fracción nacional que permitiese la aplicación de un programa de estabilización.

Muchos caudillos, como es lógico, se mostraron opuestos a la intervención, pues esta perseguía abiertamente minar las bases de su influencia. Pese a que la mayoría de ellos captaron que no era posible tomar las armas, su inconformidad con lo que acontecía era tan evidente que muchos fueron apresados como sospechosos de conspiración, tal como sucedió con el ya mencionado general Carmito Ramírez. En algunos lugares, se registraron esporádicos intentos de levantamientos, pero no tuvieron éxito, y los “revolucionarios” optaban por “presentarse”, a la usanza de antaño, o fueron eliminados al poco tiempo. Sin embargo, a diferencia de la pasividad a que se vieron forzados en

3 María Filomena González Canalda. “Gavilleros, 1904-1924”. *Ecós*, año IV, núm. 5, pp. 129-140. Santo Domingo, Instituto de Historia, Universidad Autónoma de Santo Domingo, 1993.

4 Pelegrín Castillo. *La Intervención Americana*. Santo Domingo, Imprenta Listín Diario, 1916.

Los “gavilleros”

la generalidad del país, en el este varios caudillos se insurreccionaron tan pronto llegaron las tropas norteamericanas.⁵

Tras la muerte del presidente Cáceres en 1911, esta región se había tornado en el epicentro del tipo de acción denominada “gavillerismo”, como se ha visto, la guerrilla irregular de jefes político-militares de raigambre rural contra el Gobierno. La polarización de la insurgencia crónica en la región no fue ajena al empuje de la modernización económica en la industria azucarera. La formación de masas proletarizadas y empobrecidas acrecentó la existencia de contingentes disponibles para los caudillos levantiscos. La propensión a la “vagancia”, considerada en la resistencia campesina a las presiones estatales, se conectaba con la insurgencia. En segmentos considerables de los trabajadores emergía disconformidad con la disciplina laboral del capitalismo.

La temporada de “tiempo muerto”, tras finalizar la zafra cañera, en verano y otoño, contribuía a incentivar el atractivo por la guerrilla. En ese contexto de convulsiones, cobraba cuerpo el delito común, a menudo en conexión directa con mecanismos elementales de formación de capitales. Al haber riquezas circulantes en las zonas rurales copadas por la plantación cañera, los caudillos insurrectos obtenían los recursos para sostenerse. Los agentes económicos vinculados a la plantación azucarera, como colonos, comerciantes y los mismos dueños de los ingenios, fueron compelidos a abonar contribuciones a los alzados, una parte de los cuales pasaban a operar con modalidades mafiosas.

Fue en virtud de estas peculiaridades que, en enero de 1917, varios caudillos, encabezados por Salustiano Goicochea, se negaron a rendirse ante las tropas ocupantes. Algunos otros ya habían sido eliminados con prontitud, como ocurrió con Juan Calcaño. Al rendirse el jefe supremo, un mes después, fue sustituido por Vicente Evangelista, quien reunió una tropa de unos quinientos hombres que puso en jaque a los soldados del Cuerpo de Infantería de Marina invasor.

Evangelista trató de inspirarse en un motivo político convencional, presentándose como embrión de un Gobierno que rescatara la soberanía nacional. En realidad, creía combatir contra un Gobierno más, lo que explica que aceptara el

expediente de la “presentación” a cambio de la Gobernación de San Pedro de Macorís, siendo fusilado a las pocas horas de llegar a esta ciudad. Sus seguidores, que habían sido teóricamente seleccionados para ingresar a la Guardia Nacional, fueron arrojados en las prisiones, y los que se negaron a rendirse o se retiraron a sus hogares fueron sometidos a represión criminal. Los marines desplegaron una persecución terrible contra todos aquellos sospechosos de ser “gavilleros”, sembrando el terror mediante crímenes, incendio de viviendas, violaciones de mujeres y torturas.

Al poco tiempo –inicios de 1918– resurgió la insurrección con más fuerza, hasta convocar cerca de 2,000 combatientes. Empero, a diferencia de la inicial compactación alrededor de Evangelista, en lo adelante los insurgentes quedaron divididos en múltiples cuadrillas, algunas de las cuales fueron prontamente aniquiladas. Ramón Nateras, uno de los viejos generales, quedó como el cabecilla más reconocido, pero con una tropa no muy superior a las de otros; como Mayito Reyes, Martín Peguero, Ramón Batía y Cabo Gil.

Esta guerrilla coincidió con el apogeo de la expansión latifundista que practicaban las compañías azucareras y terratenientes dominicanos vinculados a medios mercantiles y burocráticos. Creció la pobreza de los campesinos cada vez más proletarizados.⁶ Esto podría sugerir, a primera vista, que en la medida en que las compañías azucareras ya se habían apropiado de enormes extensiones de tierra, la insurgencia se conformó en contra de la desposesión y la proletarianización. Las entrevistas practicadas en mi investigación, sin embargo, arrojaron un balance concluyente que descarta la validez de tal hipótesis.⁷

El mal llamado gavillerismo se estructuró al margen del problema de la tierra. Más aún, esos rebeldes no estorbaron la expansión del latifundio cañero, pues únicamente se preocupaban por que los ingenios y los grandes propietarios les abonaran las contribuciones periódicas que les permitieran sostenerse en los montes. De hecho, el estado de guerra en la región fue usado por los especuladores inmobiliarios para apoderarse de muchos predios, como aconteció con la “reconcentración” de septiembre y octubre de 1918 que obligó a los

5 Gregorio Urbano Gilbert. *Mi lucha contra el invasor yanqui de 1916*. Santo Domingo, Editora de la Universidad Autónoma de Santo Domingo, 1976.

6 Entrevista con Bárbara Mojica, octubre de 1984.

7 Por ejemplo, entrevista con Prietico Ozuna, Guayabo Dulce, noviembre de 1984.

Los “gavilleros”



Gregorio Urbano Gilbert.

habitantes de la zona rural a ubicarse en campos de concentración o ciudades, provocando que miles de ellos se vieran forzados a traspasar sus derechos sobre la tierra que trabajaban.

Aun así, se puede identificar el afianzamiento de articulaciones entre la estructura social regional y la insurgencia. Por una parte, se incrementó la proletarización, lo que ampliaba la masa disponible para la insurrección. Aumentaron las riquezas circulantes, lo que facilitaba la comisión de pillajes y extorsiones por parte de los alzados. El “gavillero” se asimilaba, en gran medida, a una tipología de la sociedad tradicional en decadencia: un humilde desarraigado, ubicado en resquicios laborales inestables, que se aferraba a los símbolos prevalentes –como tener armas de fuego y acceso a varias esposas– mostrando una belicosidad enfática por defenderlos; se auto visualizaba, pues, como un “peleador” o “gallardo”.⁸ La

8 Explicación de Ramón Vázquez, en entrevista. Los Llanos, julio de 1984. La tipología ha sido comprobada a través de semblanzas preparadas para una investigación en curso. Detalles adicionales en entrevista con Ramón Silvestre, quien conoció a varios insurgentes. Guaza, Ramón Santana, agosto de 1996.

presencia del dominio extranjero polarizaba una confrontación en el orden étnico-nacional contra los “blancos”.⁹

Así pues, la desposesión de la tierra no era lo que conducía a la insurgencia. Aunque muchos rebeldes habían perdido sus tierras o eran inmigrantes de otras comarcas del país, tenían otras motivaciones. Las frecuentes expropiaciones y maniobras fraudulentas con los traspasos de las tierras, a menudo producto de la venta voluntaria de derechos de los propios campesinos, motivaban que en general los perjudicados renovaran el comportamiento individual. Cada uno trataba de mantenerse en su predio o conseguir un espacio no reclamado, de preferencia en la misma región,¹⁰ optando por emigrar a zonas más remotas, sobre todo en la Cordillera Oriental.

En todo momento el núcleo de la acción de los revolucionarios no traspasó al umbral de la política. Ahora bien, de ser originalmente la expresión de caudillos, la insurgencia se transformó en un medio de autodefensa de quienes eran catalogados de sospechosos de colaborar con los guerrilleros. El movimiento armado pasó, en consecuencia, a tener sentido en sí mismo, al margen de cualquier motivo político y social. Este giro, patente desde fines de 1918, en los momentos de su máximo esplendor, en la práctica lo despojó de las consignas nacionalistas que, ocasionalmente, decían esbozar algunos de sus líderes.

En la medida en que solo podían preocuparse por salvaguardar sus vidas, los guerrilleros tuvieron que extremar componentes delictivos en sus acciones. En ese orden, tuvieron que aceptar una presencia mayor de individuos cuyo objetivo podía radicar en acciones delictivas. Adicionalmente, como resultado del estado crónico de violencia, se ampliaron las partidas de bandoleros, algunas de las cuales podían ser confundidas con las de los guerrilleros que se proclamaban originalmente revolucionarios. Al final, las interpelaciones patrióticas contra el ocupante cayeron en el olvido y el movimiento guerrillero entró en una prolongada agonía degenerativa.¹¹

9 Entrevista con Nicolás Guillén, Guaza, Ramón Santana, agosto de 1995.

10 Entrevista con Presbiterio Caridad, Gato, julio de 1996.

11 En esto se muestran de acuerdo casi todos los entrevistados, quienes no dudan en afirmar que nunca oyeron a los jefes hablar de temas políticos. Eta opi-

Los “gavilleros”

Esas características de la insurgencia, tornaron comprensible que no pudiera postularse como núcleo de una alternativa nacional a los ocupantes. El propio Gregorio Urbano Gilbert, participante en los primeros meses del movimiento y luego combatiente con Sandino en Nicaragua, quedó con una opinión adversa de Evangelista y muchos de sus compañeros, a quienes no reconoció talante patriótico.

Como producto de la situación descrita, los guerrilleros no lograron captar el apoyo activo de la generalidad de la población, a pesar de que esta resentía profundamente las arbitrariedades de los ocupantes. La interpretación mayoritaria entre los pacíficos consistía en que había dos Gobiernos en pugna, por igual culpables de violencias, ante los cuales era forzoso mantener una colaboración aparente. Para mucha gente se hizo imposible distinguir quién entre los alzados simplemente se dedicaba a robar o a violar las mujeres; a ello contribuyó el que no pocos integrantes de las cuadrillas insurgentes incurrieran en esas prácticas cuando se desperdigaban en pequeños grupos para abastecerse de alimentos.

Fue excepcional el comportamiento de Ramón Nateras, quien en su Cantón en El Famiel hacía subir todos los días la bandera mientras se entonaba el Himno Nacional.¹² De acuerdo a una versión recogida por un intelectual que vivió de cerca lo sucedido, Nateras intentó infructuosamente conectarse con intelectuales nacionalistas urbanos.¹³ Más común fue el formato defensivo de jefes insurgentes honorables, pero sin preocupación política; tal parece haber sido el caso de Cabo Gil, quien operaba al norte de El Seybo, incapaz de abusos e intransigente con los delincuentes de toda laya, a quienes ejecutaba.

nión, empero, puede estar condicionada en parte por la edad de los entrevistados en el momento de los hechos, normalmente entre los 8 y 20 años. Entonces, como ratifican, a los muchachos los mayores no les permitían enterarse de los asuntos políticos. De todas maneras, no cabe duda de que en lo fundamental la opinión da cuenta correcta de los hechos que ocurrían en la cotidianidad.

12 Entrevista con Julio Ibarra Ríos, Santo Domingo, febrero de 1997. Obtuvo la información de su abuelo, comerciante del Batey El Jagual, firme partidario de Nateras, a quien visitaba en el Cantón en que se encontraba para llevarle ayuda.

13 Clodomiro Moquete. “Los gavilleros”. *Vetas* (Separata), ao III, no. 20. Santo Domingo, 20 de julio de 1996.

Pero lo más frecuente era que se tratase de jefes con un origen político, que incurrieran en acciones vandálicas de despojo o reclutamientos forzosos y toleraban que algunos de sus subordinados forzaran mujeres, como se comprueba en los relatos acerca de Martín Peguero o Juan Ubiera (*Muñiñingo*). En la zona de Higüey, extremo oriental de la isla, proliferaron bandas estrictamente criminales, que sembraban un terror indiscriminado, como la de José Piña, al grado de que tuvieron que ser enfrentadas por los moradores armados de armas blancas.

Como ha sido ya analizado, a la guerrilla oriental le faltó sentido político de dirección,¹⁴ producto de la desconexión tajante respecto al mundo urbano. Aunque los nacionalistas urbanos admiraban las hazañas de los “gavilleros” los consideraban un movimiento cargado de bandolerismo, y los incluían en sus juicios peyorativos sobre la sociedad rural. La generalidad de la opinión pública urbana se mostró hostil a la insurgencia agraria, a pesar de tener como motivo de movilización política la condena de los desmanes de los soldados invasores.¹⁵ La ausencia de un colectivo político-intelectual insurrecto, resultante en cierta medida de la falta de vocación subversiva entre los nacionalistas,¹⁶ y sobre todo de sentido político moderno en la jefatura guerrillera, confinó al movimiento en marcos tradicionales, contribuyó a su parcial degeneración delictiva e impidió que de él emergiera un cuestionamiento de la Ocupación Militar que contuviera una propuesta de sociedad. □

14 Melchor Confin Alfau. *Hato Mayor del Rey*. Santo Domingo, 1991.

15 Es sintomático que la opinión la valide Julio Ibarra Ríos, quien destacó acciones aisladas de apoyo a los insurgentes, como el envío de medicinas o la curación de heridas por parte del médico Dr. Francisco Moscoso Puella y el farmacéutico Rafal Kidd, en San Pedro de Macorís.

16 Empero, los insurgentes fueron consistentes en la suspicacia respecto a los urbanos. Se dio el caso de un joven contable de la Casa Ricart que se unió a la guerrilla, fue apresado y fusilado por el cargo de espía. Entrevista a testigo que prefirió guardar el anonimato.

Análisis de la insurgencia en el Este por los nacionalistas

Nota de presentación

El documento que se publica (...) es un informe al gobierno de ocupación militar de una conferencia de los dirigentes nacionalistas del Este celebrada en El Seybo en noviembre de 1921. Todos los firmantes son notables de la región –abogados, médicos, funcionarios, escritores, terratenientes, periodistas– quienes entendieron representar el sentir de las poblaciones a través de las juntas nacionalistas. Estas entidades mantenían una activa campaña a favor de la desocupación “pura y simple” y, por tanto, en contra del plan del presidente Harding que presentaba condiciones juzgadas lesivas de la soberanía dominicana. Como en la región persistía un problema de envergadura, la guerra de guerrillas iniciada en enero de 1917, ellos consideraron necesario exponer sus pareceres. El análisis está centrado en la determinación de las causas de la guerrilla. Es revelador que para los nacionalistas, pertenecientes a los sectores urbanos superiores, el movimiento guerrillero constituyera una expresión puramente delictiva, “gavillerismo”. Sin embargo, los explican como reacción frente a los crímenes y desafueros de los soldados estadounidenses. Por esto, piden que la solución militar quedara en manos de fuerzas policiales dominicanas y que la Infantería de Marina de Estados Unidos abandonara el terreno. Este escrito contiene juicios valiosos para aquilatar la naturaleza de la guerrilla. Como intelectuales, los formantes tenían una visión definida de lo que acontecía en los campos de la región. Sin embargo, muestra las distancias sociales y culturales que separaban a los nacionalistas urbanos de los insurgentes rurales. En cualquier caso, ofrece elementos cruciales para entender aspectos sociales del mismo movimiento nacionalista.

Copí el documento en el National Archives and Records Group 38, del Departamento de Marina, Box 40. En ocasión de esa visita recibí atenciones de los amigos Tirsis Quezada y Pedro Luis Castellanos.

Roberto Cassá

Exposición que hace el Congreso Regional Nacionalista de El Seybo, al país y al Gobierno interventor

No podremos hoy limitar nuestra actuación a reiterar una vez más la simple protesta. No será tampoco nuestra labor de recriminación individual: Hombres de reflexión, los que este documento suscriben consideran innecesaria y más que innecesario fuera de razón, toda acusación que singularice la conducta de éste o aquel agente que al cumplir una orden y al ordenar su cumplimiento ejercita fríamente un ciego deber disciplinario. Se sabe que así como es auna sola, característica de sí misma, en todo tiempo y lugar la personalidad psicológica del soldado, llámese este súbdito de Aragón y de Castilla en el siglo XVI o veterano de la moderna guerra Europea y de la joven América en el siglo XX, una misma y siempre igual habrá de ser su actuación cuando sean idénticos los motivos aparentes que la determinen, y es porque hay leyes preestablecidas por la naturaleza a cuyo determinismo fatal no le es dado al hombre sustraerse en los diversos estados y momentos de su vida individual y colectiva. He aquí la razón por la cual la historia de las conquistas abarca pasajes que no varían, sea ésta hecha por las viejas huestes de la coronada Isabel la Católica o sea ella intentada por los flamantes enviados del eminente repúblico Woodrow Wilson. Por eso no acusamos; por eso no particularizamos. Haremos solo un historial sucinto y abstracto de la situación caótica en que discurre, de poco tiempo a esta parte, entristecida y asolada, la asarosa vida de estas comarcas; expondremos en anchos lineamientos los hechos porque de ellos habrá de emerger clara y espontáneamente la verdad; elocuente, firme y decidora la razón del silencio y profundo dolor que por tanto tiempo ha conturbado nuestros espíritus y conmovido hondamente nuestras conciencias de hombres civilizados.

Análisis de la insurgencia en el Este por los nacionalistas



Manifestación nacionalista contra la ocupación norteamericana.

Antes del año 1916 se podía viajar, como es público y notorio, nacionales y extranjeros, de día o de noche, por caminos o veredas, armado o desarmado, con absoluta seguridad de vida e intereses, por todo el territorio comprendido entre las comarcas del Este de la República, de modo igual a como era costumbre hacerlo en todo el país. Fue a partir de ese año, cuando la denominada justicia Prebostal principió a suplantar la de la justicia civil dominicana con la inesperada prisión del General Calcagno y la consecuente persecución del finado Evangelista y de sus compañeros, acusados de actos reprobables cometidos en fecha anterior en esta ciudad de La Romana; fue en aquel año, decimos, cuando se inició el período más sombrío de nuestra vieja historia regional.

Sucedió que a la ejecución de esas prisiones y persecuciones se vino a agregar toda una serie violenta de actos represivos y de absoluta sumisión a que era muy difícil adaptarse de una vez los que por cerca de una centuria venían disfrutando, ampliamente, de las hermosas prerrogativas de ciudadanos libres. Declarada la ley

marcial conjuntamente con la orden ejecutiva del desarme total, la estupefacción fue general, aun para el elemento urbano que tiene mayor visión de las cosas. Cuando se vio aprisionar y maltratar a los mismos altos magistrados del Tribunal que por hábitos habían sido hasta entonces respetados y considerados como poseídos de cierta sagrada inmunidad en relación con la noble misión de que eran investidos; cuando se presenciaba en forzados trabajos públicos -pena que era antes el estigma infamante del empedernido delincuente- a los mismos apuestos jóvenes que fueron prendas de alegría y amor en las ciudades; cuando se oyó amenazar de bofetadas al venerable sacerdote, arcano de virtud y mansedumbre religiosas; cuando resonaban los disparados que fusilaban, sin sumaria, por la espalda, al infeliz labriego, ejemplo de humilde laboriosidad; cuando se oyó el quejido sordo del robusto varón de nuestros prados que se retorció en la cuerda, o corría tras la cola del caballo, o vomitaba agua por boca y nariz; cuando las rojas llamas del incendio doraban la solitaria campiña, donde la casa solariega sirvió de tradicional albergue al más santo de nuestros viejos campesinos; cuando se vio cómo

Análisis de la insurgencia en el Este por los nacionalistas



Tropas norteamericanas en su avance hacia la ciudad de Santiago de los Caballeros, 1916.

se obligaba, en silenciosa caravana, a venir en desalojo general a morir en cruel hacinamiento en las ciudades a los hombres, a las mujeres y a los niños de los campos; cuando se comprendió, en fin, que no había distinción entre unos y otros, que la misma pena merecía el inocente que el culpable, la estupefacción subió de punto: la confusión fue general: nadie se creyó seguro y bajo el mismo plano de obligada igualdad, todos sintieron el mismo tétrico vacío de la inseguridad personal. De ahí que los más pudientes emigraran a otras regiones, los más timoratos buscaran refugio en el seno de las selvas solitarias, los mejores acomodados de los campos ingresaran a las ciudades, y los menos escrupulosos y los más irresponsables y vengativos se fueron a ingresar, en son de represalia, la fila de los anteriormente alzados.

Tal es, en síntesis, el origen primordial del gavillerismo actual; tales son los fundamentos determinantes de la anarquía que ha desacreditado, que ha desolado, que ha aniquilado estas comarcas que fueron primor de exuberancia y veneros de producción y de riqueza.

Efectuada más tarde la presentación del primitivo jefe de los grupos perseguidos, una gran parte de los que lo acompañaban se quedaron rezagados y fueron los que desconfiaron antes y después de toda oferta de garantía y sumisión,

terminando por considerarse a sí mismos como verdaderos sentenciados a muerte, vista la suerte que a su confiado jefe y parte de los suyos había tocado y que era de todos conocida. Su actitud, primitivamente arisca y defensiva, fue desde entonces trocada en una actitud vandálica y criminal a todas luces.

No obstante, poco a poco fue disminuyendo la acción policial represiva de las fuerzas ocupantes, y la persecución que de aquellos grupos hacían estas, de vez en cuando resultaban manifiestamente ineficaces y contraproducentes, muchas veces, por los actos de notoria injusticia en que casi siempre se resolvían. Anulada de hecho la vieja policía rural, desautorizada la ley de Guarda Campestre, debilitada la verdadera acción judicial no poseyendo los pequeños propietarios de los campos armamentos propios para garantizar su vida y sus haciendas, la anarquía se iba adueñando paso a paso, de tal modo, que mientras en las poblaciones renacían una especie de equilibrio y de paz forzada, los campos se hacían cada vez más intransitables e inhabitables. La desesperación llegó al punto de determinar muchas veces al campesino pacífico a pedir sus auxilios a las exóticas fuerzas públicas y a brindar espontáneamente sus servicios para ejercer ellos de por sí la acción policial que la situación requería. Estas ofertas eran, sin

Análisis de la insurgencia en el Este por los nacionalistas

embargo, rechazadas, y nada o muy poco cosa se hacía. Parecía al fin que había una deliberada tolerancia para el desorden en los campos. Entre tanto, el aprovisionamiento y los ahorros que le habían servido a la mayoría de los labradores para seguir subsistiendo concentrados, no ya obligatoriamente sino espontáneamente en las poblaciones, se agotaba y fue necesario la decisión de ir a convivir para vivir con los mismos inconformes que eran ya dueños en los montes y caminos, de la vida y las haciendas. Y mal de su grado así vivían: satisfaciendo a estos sus deshonestos apetitos, rindiéndoles pesados tributos en metálicos y provisiones y hasta de sangre, valga el decirlo. El bandidaje, en resumen, se erigió en ley y el bandido asumió la autoridad en los campos. Así pasó un año, dos años, tres años, cuatro años, hasta que al fin uno de esos grupos engreídos se dio a la audacia, no ya de asaltos, cercenar la pequeña tienda o al débil viajante, sino la de saquear las grandes bodegas de las fincas y la de secuestrar los altos empleados de las mismas. Desde este momento, la imperdonable tolerancia de todos estos tiempos se cambió de súbito en una nueva y monstruosa acción represiva: se pueblan de campamentos los bosques, se encorralan entre alambres de púas los pacíficos, se imponen multas y castigos varios y se considera a todo el que reside en los campos y pequeñas poblaciones como culpables del delito de gastar relaciones con los bandoleros. Flagrante injusticia! Torpes procedimientos que solo habrán de tener por efecto, reforzar, ensanchar y prolongar el mismo desorden que aparentemente se quiere dominar.

Se toma como medio para diferenciar el bueno del malo, el pacífico del alzado, el testimonio obligado y por esto mismo falso de dos o tres malvados y pusilánimes, y esto basta como prueba concluyente de culpabilidad.

Se puede asegurar, no obstante, sin temor a exagerar, que de las mil y tantas personas que han pasado recientemente por corrales y cárceles, frente al ojo condenador y delatador, no hay 25 que se puedan calificar de verdaderos bandidos, de realmente gavilleros. Estos siguen en los llanos y los cerros trasnochando a sus anchas, aguardando el cansancio, el agotamiento y el desgano de sus perseguidores para volver a su vandálico reinado. Tal es la realidad de los hechos.

Conclusión:

- 1ro. El habitante de las regiones orientales es, en su mayoría, como el de toda la República, pacífico por idiosincrasia, laboriosos y eminentemente hospitalario.
- 2do. El bandidaje que se enseñoa en sus campos, tuvo su origen en un movimiento de reacción instintivo, aunque ilegítimo –y por demás vituperable- contra los procedimientos de sumisión y de conquista que se iniciaron en el año 1916.
- 3ro. Nunca ha habido por parte de esa mayoría de pacíficos una tolerancia verdaderamente espontánea respecto a los que de este modo se han entregado a todo género de actos punibles. Esto lo prueba la circunstancia de haber ofrecido estos ciudadanos, ya directamente, ora por intermedio de los Gobernadores civiles, y últimamente por mediación del Sub-Secretario Lluberes, su efectiva cooperación para castigar y perseguir hasta destruir a los que tantos daños han contribuido a originarles.
- 4to. Es sabido y está comprobado que las fuerzas extranjeras son ineficaces para refrenar el verdadero gavillerismo, dadas las condiciones estratégicas del terreno en que estos se mueven, la táctica de grupos móviles adoptada por ellos; los procedimientos que aquellos emplean, la natural desconfianza que abrigan para con todo el elemento nativo.
- 5to. Que para conseguir una acción verdaderamente segura, no queda otro recurso que la actuación policial directa y separada de las fuerzas permanentes de los mismos nativos de cada sección.

Por tanto:

El Congreso Nacional Regionalista, haciéndose eco del querer y sentir de todas las gentes sensatas, termina esta exposición pidiendo se devuelvan los poderes y capacidades para la administración policial a los ciudadanos dominicanos, y en consecuencia se abandonen a su propia suerte nuestras regiones, reitrándose de ellas las fuerzas de Ocupación como único medio sincero, racional y eficaz de ayudar a las mismas a salir de esta situación que se ha hecho verdaderamente desesperante y ruinosa a todas luces.

En La Romana, a los 23 días del mes de noviembre de 1921. □

La formación de profesores de Ciencias Sociales hoy con un currículum organizado por competencias

Esta es la segunda parte de las respuestas dadas por los formadores del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) a propósito del tema que encabeza este artículo, jalonado al presente por la introducción del nuevo enfoque por competencias en el currículum dominicano. En esta entrega conoceremos las opiniones de cuatro docentes en Ciencias Sociales de distintos recintos.

MdQ aprovecha la ocasión para agradecer a los participantes en el diplomado "Ciencias Sociales hoy" realizado por el ISFODOSU en 2016-2017.

Los nuevos aprendizajes implican otras formas de enseñar.

Kimberlee Esther Méndez Adams
ISFODOSU - Recinto Juan Vicente Moscoso

Hoy día enseñar Ciencias Sociales con currículum basado en competencias conlleva diseñar y desarrollar una serie de actividades encaminadas a que los/as estudiantes adquieran conocimientos que son considerados relevantes y prácticos sobre la sociedad en la que vivimos. Estos conocimientos deben comprender entre otros, las relaciones entre diferentes colectivos humanos así como los problemas, alcances y límites que les afectan, para poder comprender las razones del porqué de las diferentes culturas y la humanidad en general, hemos llegado a ser como somos hoy en día.

La formación del profesor de Ciencias Sociales continúa siendo una preocupación, y al mismo tiempo un desafío. El profesorado tiene un papel primordial en la transformación de la escuela y en los nuevos planteamientos universitarios. El

profesorado que asume la necesidad de adoptar nuevas estrategias educativas se está enfrentando a un cúmulo de resistencias e incomprensión social. La sociedad actual es muy diferente a la de generaciones anteriores, sin embargo, hoy día los docentes deben enfrentarse a la resistencia social a admitir cambios en el modelo tradicional. No todo es negativo, se ha notado algún avance como lo es la formulación de competencias, los nuevos aprendizajes implican otras formas de enseñar y por ende profesores que tomen conciencia de su práctica. El docente ha de asumir su desarrollo profesional mediante la reflexión sobre la práctica de su trabajo y la colaboración con otros colegas, tanto en el marco de la propia disciplina como en la búsqueda de soluciones a los distintos planteamientos didácticos. Lo anterior explica que los cambios promueven innovaciones en todos los ámbitos de la vida del hombre y nos permiten considerar que es necesario buscar nuevas y mejores alternativas que apoyen los procesos de enseñanza aprendizaje pensando en la mejor forma de aprovechar los recursos con los que contamos en nuestros diferentes ámbitos.

La formación didáctica del profesorado de Ciencias Sociales requiere trabajar en la profesionalización y en la interpretación de las bases espacio-temporales y sociales, tomando en cuenta la reflexión de estos aspectos:

Kimberlee E. Méndez A.



La formación de profesores de Ciencias Sociales hoy con un currículum organizado por competencias

- a. Los ejes y núcleos principales de las Ciencias Sociales.
- b. La visión de área.
- c. Los conocimientos que el profesor ha de tener para enseñar: conocimiento de la materia, conocimiento de los alumnos, conocimiento didáctico, conocimiento curricular.
- d. La reflexión formal sobre un modelo de enseñanza.
- e. La percepción de su enseñanza: creencias, teorías...
- f. La reflexión sobre la toma de decisiones.

La formación inicial de docentes nos lleva, a través de un proceso de aprendizaje, a un proyecto de profesionalización básica para construir un pensamiento intercultural tomando como punto base tres dimensiones: personal, social y profesional.

Ser profesor es una profesión que requiere un aprendizaje reflexivo (Schön, 1983) para obtener resultados que se plasmen en la práctica profesional.

En conclusión, la importancia actual de las competencias en la enseñanza de las Ciencias Sociales subyace en la necesidad de producir cambios y así poder enfrentar las nuevas realidades de la sociedad de hoy. En nuestro contexto, las competencias son necesarias para alcanzar metas de forma individual y de forma grupal.

La educación hoy día requiere el dominio de competencias para el desarrollo satisfactorio en ambientes profesionales que son sometidos a cambios permanentes, altamente exigentes y competitivos. Estas competencias necesarias abordan las áreas de creatividad, preparación para el trabajo autónomo, espíritu emprendedor, flexibilidad ante situaciones emergentes, la actualización permanente, capacidad de trabajo en equipo, habilidades para comunicarse efectivamente, entre otras.

Así también, estas competencias se exigen de parte de los formadores, quienes tienen a cargo dirigir los procesos de enseñanza aprendizaje y son los actores educativos que deben demostrar un desempeño acorde a lo exigido a sus alumnos.



Roberto A. Batista.

Un profesional en constante búsqueda de conocimientos.

Roberto Antonio Batista
ISFODOSU - Recinto Emilio Prud'homme

Partiendo del texto de M.^a Concepción Domínguez y Cristina Sánchez, sobre la formación del profesorado, el desempeño del docente se basa en tres elementos básicos:

1. capacitación personal,
2. capacitación social y
3. la capacitación institucional.

Estos elementos se nutren a su vez de unos paradigmas de formación.

Veamos cómo cada uno de estos elementos incide en la forma en que veo la enseñanza de las Ciencias Sociales hoy.

Hablemos en primer orden de la capacitación personal. Pienso que las ciencias sociales son el conjunto de ciencias más importantes para la formación de los seres humanos, pues uno de los fines de la educación es precisamente la socialización, que no es más que la capacidad que las personas tienen o deben tener para convivir en sociedad. Para poder convivir en medio de una sociedad, es necesario conocerla y es precisamente a través de esta área del conocimiento que se estudia la sociedad.

Al hilo de esta convicción es que he tratado de formarme, a fin de poder comprender y colaborar

La formación de profesores de Ciencias Sociales hoy con un currículum organizado por competencias

para que otros comprendan el funcionamiento de la sociedad de hoy que demanda de individuos con las habilidades para vivir juntos. Desde este punto de vista puedo concluir, que me veo con un profesional empeñado en conocer más a fondo la sociedad en que vivimos, para colaborar en la formación de individuos sociales.

La capacitación social, el segundo aspecto. Este ámbito plantea un reto, pues la sociedad es cambiante y cuando logramos conocer las respuestas, ella ha cambiado las preguntas. Pues los paradigmas que usaron nuestros padres para comprender la sociedad no funcionan y hay que descubrir o crear nuevos paradigmas.

Para tocar el tema de la capacitación institucional, por último, tenemos que reconocer los esfuerzos que realiza el Instituto Superior de Formación Docente (ISFODOSU) para lograr que sus docentes reciban capacitación de punta, para que puedan dar lo mejor. Este elemento es una gran oportunidad para los docentes que tenemos la posibilidad de laborar en algunos de sus recintos.

En conclusión, me veo como un profesional en constante búsqueda de conocimientos, para poder colaborar en la formación de individuos sociales.

Lo más difícil era el cambio del término "Objetivo" por el de "Competencia"

Mireya Gerónimo Morales
ISFODOSU

En el presente ensayo doy a conocer mi experiencia desde una práctica curricular organizada por competencias. Este modo de organizarla me ha permitido un mayor dominio para aplicarlo en mi práctica docente, por los grandes aportes que este nos ofrece, así como su gran variedad de estrategias, sus competencias y sus evaluaciones. Puedo ahora salir de la tradicional práctica docente y aplicar un diverso y variado modo de evaluar en lo que los beneficiados serán mis alumnos, ellos no solo tendrán que saber sino también ser prácticos, críticos y así "Saber Hacer".

Durante mi práctica docente como maestra de ciencias sociales aplicando un currículum organizado en competencias parto, primeramente, de una planificación basada en metodologías integradas, tomando en cuenta los espacios curriculares que

me permiten la evaluación de competencias, pero sin variar ampliamente la evaluación de las mismas. No obstante aplico dinámicas que estén asociadas a cada evaluación y estrategias que favorezcan con claridad en la acción, hacia una práctica centrada en habilidades. Trato de influir en un aprendizaje aplicando métodos, estrategias e instrumentos diversos en la evaluación de competencias, tomando como fondo los lineamientos del nuevo diseño curricular.

No ha sido fácil ni cómodo (para ser sincera) el aplicar y trabajar en un currículum basado en competencias, lo que me ha llevado a desaprender y aprender lo nuevo, pero al poner el interés en que mis alumnos sean críticos, innovadores y puedan integrarse como sujetos en el mundo laboral y que esos aprendizajes le sirvan a lo largo de su vida... Por lo que me ha gustado más obviar el currículo tradicional, ya que aplicando el nuevo currículum contribuyo a que mis docentes vayan más lejos en el "Saber" y apliquen conocimientos en sus vidas basadas en el "Saber Hacer", esto los lleva a la criticidad.

En mis prácticas lo más difícil era el cambio del término "Objetivo" por el de "Competencia", al final veo que según las actividades en las diferentes competencias esos ejercicios los lleva al objetivo que yo quiero, y es necesario que constantemente apliquemos los cambios y ¡qué bueno cuando nuestro alumnos aprenden y discuten con criticidad y se van más lejos de los conocimientos aprendidos en el aula!

Dentro de las estrategias que más utilizaba en mi práctica de aula estaban: el debate, seminario, proyecto, exposiciones, simulación, comentarios de textos, línea de tiempo y cartas, entre otras, pero no aplicaba la gran gama de competencias que me permiten mejor evaluación y claro, haciendo aclaraciones, observaciones, escribo apuntes en la pizarra, escucho a mis alumnos, oriento sobre el tema y también aprendo de ellos.

Referencia bibliográfica:

Ma. Concepción Domínguez G. y Cristina Sánchez R., "Formación del profesorado e investigación en didáctica de las Ciencias Sociales", en: Ma. C. Domínguez G. (coord.), *Didáctica de las Ciencias Sociales para primaria*, Madrid, Pearson | Prentice Hall, 2007, pp. 405-420.

La formación de profesores de Ciencias Sociales hoy con un currículum organizado por competencias

Ver y asumir un currículum por competencias implica un cambio en la mentalidad.

José Antonio Serrano Santana
ISFODOSU - Recinto Juan Vicente Moscoso

Hablar de la enseñanza de las Ciencias Sociales hoy día representa un gran reto desde el punto de vista de la profesionalización de los docentes, reto que ha de convertirse en un compromiso en la búsqueda de nuevas y diferentes fuentes y qué decir de estrategias con miras a mostrar de la manera más clara y objetiva lo que son los hechos, causas y consecuencias de lo que somos como pueblo, país y mundo. Tenemos una serie nuevas tecnologías y mucha bibliografía que nos ha de fortalecer en la adquisición de nuevas formas de mostrar a nuestros alumnos y hacerlos apropiarse de los hechos que se han dado y continúan dando en nuestro entorno y comprender de esta manera por qué somos de tal o cual forma y cómo podemos enfrentar problemáticas que se nos puedan presentar en nuestros días hilvanadas al pasado.

Ver y asumir un currículum por competencias implica un cambio en la mentalidad y en la forma en que he de transmitir mis conocimientos, en la elaboración y reelaboración de nuevos conocimientos y en la desmitificación de hechos concretos en las Ciencias Sociales que tenía como dogmas. No solo cambiar la forma de lo que enseño, sino también lo que enseño, indagar por fuentes distintas y tratar de hacer un híbrido lo más apegado a la realidad que quiero mostrar tratando de estar lo más apegado a la realidad, al hecho concreto en cuestión. Según hemos visto, la historia no siempre es como se nos ha sido contada y hay muchos elementos en los cuales interviene la subjetividad del autor al momento de abordar un tema específico.

Por lo tanto, es menester asumir con responsabilidad los cambios que sean necesarios y pertinentes para poder enfrentar los retos de un mundo en constante cambios y que amerita la búsqueda de soluciones a las problemáticas que nos atañen como elementos de una sociedad que presenta disímiles problemáticas y sobre todo en el área de la educación. Claro está, esto no lo podemos hacer de manera particular, sino más bien buscando la colaboración y cooperación entre colegas de distintas áreas para complementar el esfuerzo que perseguimos, ayudar a preparar personas capaces de enfrentar y buscar soluciones. Formación continua y permanente en la búsqueda de una mejor preparación como parte fundamental, (aunque no es la única) en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Uno de los elementos de la competencia es que “son un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes que de manera integrada le permiten al individuo un dominio de saberes que le faculta para

actuar de manera eficiente en situaciones laborales, no prioriza tanto en los sino en la movilización de estos” (López-Ruiz, 2011), es decir, es una proyección que nos lleva a la consecución de resultados efectivos que faciliten la realización de tareas, elementales de la vida diaria.

Creo también que la buena preparación del docente para impartir las ciencias sociales, es algo que no se puede dejar de lado, ya que si el docente no está bien preparado y tiene una visión bastante amplia y actualizada, fundamentada en múltiples fuentes que le permitan abordar los distintos hechos desde un punto de vista lo más objetivo y claro posibles. En este sentido, no solo es conocer la materia, también el contexto y los interlocutores, lo mismo que tener conocimientos de la base curricular; pero algo esencial en este proceso es el de tener una buena didáctica para hacer accesible a los estudiantes lo que se les quiere enseñar. Toda construcción tiene una confrontación en la que interviene la subjetividad y la objetividad en la conformación de la historia.

Aprovechar la buena utilización de la tecnología de la información y la comunicación también permite tener acceso a documentos y herramientas que hace tiempo no podíamos tenerla a mano. En definitiva, pienso que si quiero poder llegar a ser un profesor que tenga en cuenta las opiniones de los demás y esté abierto a lo novedoso y abierto a los cambios que pueda dar la enseñanza de las ciencias sociales en nuestro país debo tomar en cuenta que no todo está dicho, que la verdad no es propiedad de quienes escriben la historia y que hay mucho camino que recorrer si no quiero ser solo un transmisor de hechos ya dichos, que debo innovar y seguir indagando para proporcionar elementos que ayuden a pensar y reflexionar sobre la realidad y poder diferenciar entre elementos ambiguos.

El profesor es quien debe estar mejor preparado en el aula, no solo se trata de estar titulado; la cuestión es dominar la materia, ser competente, para poder hacer transformaciones en la sociedad a través de una disciplina que permea todo quehacer humano y del cual no podemos abstraernos. □



José A. Serrano S.

Avances en la enseñanza-aprendizaje: algunas experiencias

Introducción al Occidente moderno y contemporáneo a través de siete de sus revoluciones: un curso de historia para interesar

Manuel Pablo Maza Miquel, S. J.¹

¿De dónde vengo? Durante años, impartí un curso que se pudiera titular, “De Cro Magnon a Gorbachov en 40 horas”. Era imposible cubrir tantos temas. El curso era una panorámica superficial de la historia de Occidente. Para muchos estudiantes, su tarea se limitaba a memorizar algunos contenidos para salir del paso. El disfrute y el interés por el conocimiento histórico eran escasos y por igual el trabajo de los temas estudiados, a los cuales se les daba un tratamiento epidémico, el cual difícilmente daba cuenta de la complejidad de los procesos, la originalidad de los personajes y su relevancia iluminadora para el presente.

¿A dónde quisiera llegar? Deseo realizar un esfuerzo para que todos construyamos conocimiento, fomentemos aprendizajes significativos. “El aprendizaje significativo se da cuando los alumnos perciben el mensaje en relación con sus conocimientos previos y con su experiencia.”¹ Pretendo formar, en la medida de lo posible, investigadores críticos, motivados y autónomos. Pretendo auspiciar la curiosidad, “genios como Galileo o Newton cultivaron su curiosidad sin obsesionarse por lo útil y el beneficio. De hecho, los descubrimientos fundamentales que han revolucionado la historia de la humanidad son fruto, en gran parte, de investigaciones alejadas de cualquier objetivo utilitarista”.²

1. El objetivo de este curso

“La asimilación para toda la vida de la metodología y competencias de la historia

depende de experiencias positivas. Este curso brinda la oportunidad al estudiante de acceder a la historia moderna y contemporánea de Occidente, enfocando su esfuerzo alrededor de 7 procesos revolucionarios que acarrearán cambios dramáticos en las sociedades donde ocurrieron. Dado que los procesos revolucionarios y conflictos escogidos ocurrieron durante los siglos XVI (1); XVII (2); XVIII (2); y XX (2) se estima que servirán para una sólida y motivadora introducción a las transformaciones más relevantes de esos siglos. En cada evolución revolucionaria el participante tendrá ocasión de leer por lo menos un texto de algunos de los protagonistas mayores de esos procesos. Esa lectura vendrá acompañada de un material que servirá para conocer de manera suficiente del marco histórico en el que ocurrió cada transformación estudiada. En cada proceso se estudiará lo económico, lo social, lo político y lo cultural con énfasis en lo religioso.”

Concretamente, el curso desarrolla ciertas competencias, valores, actitudes mientras aborda procesos históricos³. Priorizo el interesar, hacer ver la relevancia de determinados acontecimientos para: lograr metas a largo plazo; despertar la curiosidad, garantizar una asimilación personal, gradual y permanente; generar procesos de aprendizajes autónomos⁴; favorecer la asimilación de competencias. El curso aspira a que

¹ Aurelio Villa y Manuel Poblete, directores (2007), *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*, Bilbao, Universidad de Deusto, 17.

² Nuccio Ordine, (2013, 4ª edición) *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*. Barcelona, Acontilado, 104. Ordine reproduce un ensayo de Abraham Flexner, “La utilidad de los conocimientos inútiles” que debiera ser lectura obligada de todo humanista contemporáneo. Apareció en *Harper’s Magazine*, octubre de 1939, pp. 544 - 552.

³ Me ha resultado particularmente esclarecedor el capítulo primero, “El papel de las competencias” de Ángel José Olaz Capitán (2016), *Cómo trabajar en equipo a través de competencias*, Madrid: Narcea, S.A., 15 - 25.

⁴ Ya en 1987, el recientemente fallecido historiador, Dr. Fernando Picó, S.J., insistía en la importancia del interesar a los estudiantes para que continuasen investigando por su propia cuenta, ver, “Enseñanza de la historia”, Conferencias Dictadas Por El Dr. Fernando Picó, Santiago de los Caballeros, República Dominicana, 2 y 3 de julio de 1987. Agradezco a la Prof. Dra. Ana M. Haché que me facilitara la versión digital de la primera de las conferencias.



el saber histórico incida en el conocimiento, las destrezas, actitudes y valores de los participantes en el curso. “La transmisión didáctica va en efecto a privilegiar el logro, la continuidad y la síntesis”.⁵

2. Presupuestos de este tipo de curso de historia

El centro lo ocupan los estudiantes y los aprendizajes. Necesitamos conocer el mundo de los estudiantes y empezar por sus conocimientos y experiencias.

Estos cursos de historia tienen la intención de formar ciudadanos lúcidos para comprender la sociedad en la que viven y los procesos que le dan forma, y al mismo tiempo, sujetos competentes para participar juntos con otros en la construcción de una sociedad más justa. Daniel Cossío Villegas lo planteaba así en aquel momento de la historia mexicana que le tocó vivir:

“... la revolución nos creó, y mantuvo en nosotros por un tiempo largo, largo, la ilusión de que los intelectuales debíamos y podíamos hacer algo por el México nuevo ...”. La generación de Cossío

⁵ Miguel Ángel Gómez Mendoza, La transposición didáctica: historia de un concepto de un concepto, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Volumen 1, Julio - diciembre 2005, págs. 83-115.

Villegas intentó empoderar a los marginados para luego “lanzarlos a la corriente de la cultura universal”.⁶ Más adelante, aclara aún más cómo concebía su tarea a realizar. “...una acción educativa costosísima, para dar a todos los mexicanos una conciencia común de su pasado, de sus intereses y de sus problemas.”⁷

Esforzarnos por problematizar; tratar de romper la burbuja de los mundos apartes y redes ajenas a la problemática nacional, regional y mundial.

Que los estudiantes no se queden en la memorización. No se trata de que repitan, sino de que construyan autónomamente su respuesta personal. Hemos de evitar las preguntas que se

⁶ “La generación de 1915” apareció por primera vez en la *Antología* de Luis González y González, (1985) Consejo Nacional de Recursos para la Atención de la Juventud/ Editorial Terra Nova, Colección Grandes Maestros Mexicanos, 29- 35, reproducida en Daniel Cossío Villegas, *El Intelectual mexicano y la política*, (2002), México, D.F., 9, 10. en “La Crisis de México”, publicado por primera vez en *Cuadernos Americanos*, Año VI, 6 de marzo de 1947, tomado de Daniel Cossío Villegas, *El Intelectual mexicano y la política*, (2002), México, D.F., 9 y 10.

⁷ *La Crisis de México*”, publicado por primera vez en *Cuadernos Americanos*, Año VI, 6 de marzo de 1947, tomado de Daniel Cossío Villegas, *El Intelectual mexicano y la política*, (2002), México, D.F., 35.

Avances en la enseñanza-aprendizaje

respondan con el “copiar y pegar”, o recitando pedazos de textos sin razonar.

Buscamos propiciar la argumentación. Con este tipo de curso pretendemos: comprender para explicar, responder, resolver, incidir, plantear nuevos interrogantes, “que las nuevas generaciones encuentren en las asignaturas de ciencias sociales un marco para aprender a razonar, preguntar y criticar, y para ello trabajar con casos, problemas, simulaciones, etc.”⁸

¿Por qué tanta insistencia en la participación de los estudiantes? Basta señalar lo que no resuelven las clases expositivas: ... no son las más adecuadas para que los estudiantes desarrollen capacidades como buscar, seleccionar, organizar y presentar información, trabajar en equipo, afrontar y resolver problemas reales, aplicar técnicas y destrezas prácticas, desarrollar el pensamiento crítico u otras habilidades. Por tanto, a lo largo de un curso posiblemente sea necesario complementarlas utilizando también otros métodos didácticos.”⁹

¿En qué consiste una “buena didáctica de la historia”? Patricia Mariel del Regno, siguiendo a G. Festernmacher (1989) la sintetiza así:

“Orienta y guía de manera eficaz a los estudiantes en las tareas de su propio aprendizaje y que ofrece un saber valioso, actualizado, con sentido, que se orienta a la comprensión de los significados de los



*contenidos. En una buena enseñanza el docente es consciente de los objetivos de la misma, en una situación concreta y asume que su enseñanza deber contribuir a la vida de los alumnos, a propósitos formativos más amplios que el conocimiento de su disciplina”.*¹⁰

3. ¿En qué consiste el conocimiento histórico?

⁸ Ver, Quinquer, Dolores, Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación (2004). Íber 40, 2. Fernando Picó expresaba así la tarea de la historia en la Conferencia ya citada, “La historia integral, con sus miras en el largo plazo, necesariamente revisa las categorías recibidas sobre lo que constituye un tema de relevancia histórica. Privilegia el estudio de las condiciones de vida y de trabajo de las masas, de los conflictos sociales, de la situación de la mujer, de la interacción entre los hechos ecológicos y los procesos humanos, de las mentalidades, las continuidades y resistencias al cambio, las infraestructuras, la circulación de bienes y de ideas. Procura pormenorizar, mediante análisis cuantitativos y cualitativos, las cambiantes relaciones entre el estado y la sociedad, las cúpulas y las bases sociales, trabajo y capital, religión institucional y sentimiento religioso popular, demografía y mano de obra, innovación y tradición.”

⁹ Ver, Secretaría de Educación Pública de México, “Lineamientos para la práctica educativa a partir del enfoque educativo basado en competencias (coloquio de experiencias docentes)”. Sin fecha, pero sin duda posterior al 2009. http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/otros/FL-lineamientos%20para_la_practica_educativa.pdf

¹⁰ Patricia Mariel Del Regno, “Estrategias de enseñanza del profesor en el aula de nivel superior. Desafíos para la didáctica y la formación docente de dicho nivel, Anuario de investigaciones en ciencias de la educación, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación - Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, (sin fecha, pero las investigaciones y la tesis doctoral de Del Regno datan del 2011). Festernmacher, G. (1989). “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza”, en Wittrock, M. *La investigación en la enseñanza*. Barcelona, Paidós MEC.

determinado tema histórico, más y mejor se le conoce. Nuestra experiencia nos lleva a proponer dos modelos de trabajo: uno para un nivel elemental (posibilidad mínima) y otro para un nivel de mayor profundidad (posibilidad máxima)."¹¹

4. Tareas del profesor

Estas son mis indicaciones concretas a todo docente de la historia:

- Posibilite la comunicación en el aula.
- Construya un ambiente distendido para el diálogo, el debate, la información, la propuesta y la crítica.
- Establezca un consenso mínimo acerca de las características de los intercambios: breves, respetuosos, razonados, conscientes de lo presentado por otros y abiertos a ser enriquecidos por otros.
- Cree un grupo de correos, así posibilitará las tutorías y los foros.
- Refiera a una página o plataforma.
- Tenga claro los objetivos y los pasos que se irán alcanzando gradualmente a lo largo de su período de clases.
- Comprenda cada tema. Su relevancia dentro del programa y su relación con otros temas y asignaturas.
- Escoja las lecturas de acuerdo al nivel de los estudiantes y los contenidos y competencias que deben asimilar. Sugiera cómo aprovechar mejor las lecturas, mire mis sugerencias en el segundo apéndice de este artículo. Insista en que cada estudiante debe encontrar su propia estrategia de aprovechamiento de la lectura.
- Calendarice el período en el que trabajará, por ejemplo, el cuatrimestre, indicando el tiempo que se le dedicará a cada tema; los parciales; las fechas de entrega de determinados proyectos.
- En el calendario indique en cada tema:
 - Los puntos fundamentales.

Una definición útil:

“El método que proponíamos ya en el primer Occidente [ya en 1992 tenía 5 ediciones] arranca de una idea básica: el conocimiento histórico consiste en una serie de aproximaciones sucesivas a una realidad sumamente compleja, la realidad histórica. Estas aproximaciones pueden lograrse mediante las realizaciones de ejercicios en los que se desarrollen una serie de operaciones mentales que ofrece la Historia. La realización de tales ejercicios tiene, por lo tanto, una doble finalidad didáctica: el desarrollo de una serie de capacidades mentales y el manejo de los datos y hechos históricos hasta que se consiga un cierto grado de asimilación. Este método puede aplicarse en niveles de profundidad diferentes: desde luego, cuando más material se maneja sobre un

¹¹ A. Fernández M. Llorens, R. Ortega, J. Roig, *Occidente: Historia de las civilizaciones y del arte* (Barcelona: Editorial Vicens Vives, 1992, segunda reimpresión de la 5ª edición. Soy del pensar que muchas de las ideas expresadas en este artículo no han perdido su relevancia, M. Maza, “Las Historias de los Historiadores también son históricas. Análisis Histórico,” *Estudios Sociales*, XVII, 56, abril-junio, 1984, 5-22.

Avances en la enseñanza-aprendizaje



- Invierta tiempo en diseñar *las actividades a realizar*, las que permiten construir conocimiento a partir de lo estudiado y desarrollar determinadas competencias.
- Asigne los trabajos.
 - Dando las indicaciones pertinentes.
 - Sugiera y critique determinadas fuentes.
 - Indique las rúbricas o los criterios mediante los cuales se evaluará lo asignado.
- Establezca qué llevará a cabo el docente
- Presente herramientas. Evalúe su uso. Publique un folleto al respecto.¹²
- Comunique instrucciones de cómo se realiza una exposición.
 - Socialice un ejemplo de exposición y del resumen que cada uno deberá elaborar para compartirlo con los compañeros.
- Una vez en el período, asegúrese que cada estudiante entregue en una hoja un esquema de su exposición a todos los participantes.
- Evalúe lo realizado. Insista en lo positivo. Ofrezca la posibilidad de repetir.

¹² Una introducción al pensar histórico: Manuel Maza, S.J., *Caja de herramientas para investigadores, profesores, estudiantes y aficionados a la historia* (Santo Domingo: Susaeta Ediciones, 2011), 47pp. De venta: Fe y Alegría, 809 221 2786/87 Cayetano Rodríguez, 114, Gascue.

- Ofrezca varias posibilidades para abordar un tema y aprender, por ejemplo, ver un film, un documental.
- Asigne las preguntas a cada tema calendarizándolas. Las preguntas sobre las diversas lecturas. Elabore preguntas que exijan un trabajo personal de razonamiento, comparación, análisis y síntesis. Evite las que se pueden responder sombreado en amarillo en la lectura la oración que la responde.
- Oriente sobre el uso de Internet.
- Ponga en contacto a sus estudiantes con fuentes primarias y secundarias. Que aprendan a valorar testimonios culturales que nos sirven para adentrarnos en una situación. Hay poemas de Pedro Mir que son ventanas a una situación histórica.
- Constantemente, responsabilice al estudiante de su interés personal, ayúdelo a descubrir qué le interesa, en qué le gustaría profundizar, qué quisiera aclarar y por qué.

5. A partir de las lecturas, ¿qué actividades sugiero?¹³

Relacionar y comparar personajes y asuntos dentro de una lectura, por ejemplo, las visiones de T. Jefferson y de A. Hamilton de lo que debían ser los Estados Unidos. Esto se presta para un debate.

Presentar una información ampliada de personajes claves.

Esquematizar el proceso expuesto en la lectura, por ejemplo, los diversos hallazgos en la lectura 2a sobre la Revolución Científica.

Un mapa conceptual para una lectura filosófica, por ejemplo, algún capítulo de *El Leviatán* de Hobbes.

Criticar la lectura. Constatar si realiza los objetivos que se trazó el autor (vea las sugerencias en el apéndice 2).

¿Qué interrogantes deja planteados la lectura?

Si la lectura narra un proceso, realizar una cronología.

Investigar la ruta hacia el tema expuesto en la lectura. Por ejemplo, ¿qué ocurrió en la Europa y la iglesia del siglo XV para que existiera ese descontento tan grave a comienzos del XVI? O las consecuencias a corto y largo plazo del proceso presentado en la lectura.

Evite saturación y la repetición. Realice la necesaria coordinación con otros docentes.

¹³ Ver, Quinquer, Dolors, art. cit., *Íber* 40, pp. 7-22.

Adapte los contenidos al estudiantado.
Analice textos breves de alta relevancia.

Analice el texto por fases: lectura individual, trabajo en grupo, exposición, complementación, nuevas preguntas, investigaciones personales.

Discuta un artículo científico en el aula
Discusión de un film.

Realice una entrevista.¹⁴

6. En cada revolución siempre se puede estudiar

El trayecto anterior al tema.

Las causas de la revolución estudiada.

El escrito clave, el pronunciamiento clave. Se puede discutir el escrito clave como comienzo de un tema. Me ha resultado positivo, comenzar el tema de la revolución francesa, con unas páginas de Sieyès, ¿Qué es el Tercer Estado?

El punto de no - retorno del proceso revolucionario.

Los momentos cruciales del proceso. Lo cronológico.

Figuras, grupos e intereses enfrentados y eventos decisivos. Por ejemplo, Lenin en la Revolución Rusa, o Hitler en la toma del poder por los nazis y la invitación de Hindenburg a formar gobierno en enero del 1933.

Consecuencias, el impacto a largo plazo (*la longue durée* de Ferdinand Braudel).

Enfocarse en las estructuras que evolucionan lentamente y marcan toda una época. Por ejemplo, las estructuras de las comunidades puritanas. No hay por qué ser esclavo de fechas, élites y grandes batallas.

Las consecuencias a largo plazo, por ejemplo, que Lutero traduzca la Biblia al alemán, marcará la cultura y el idioma alemán. Luego en Inglaterra, lo copiará el King James Bible. La vuelta a la Escritura, propiciará una lectura literal y fundamentalista de la Biblia, con ella, ¡la Iglesia Católica condenó a Galileo!

Presente con toda fuerza, el contexto donde surgieron las preguntas, las quejas, las reclamaciones a las que respondieron los procesos revolucionarios, para captar el valor de esas respuestas y evaluar si lograron lo que pretendían. Este ejercicio nos ayuda a para captar nuestras preguntas de hoy en día.

¹⁴ Carlos Fuertes Muñoz, Propuestas didácticas para la enseñanza de las ciencias sociales en la educación ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete, N° 29-2, 2014, (141-157).

7. Me ha resultado provechoso

Permitir que elaboren un resumen personal manuscrito que puedan llevar a los parciales. Una hoja de ambos lados. Tienen que entregarlo junto con el examen.

8. Ejemplos de esquemas que pueden servir de base para otros más elaborados

Esquemas sobre el impacto cultural a largo plazo de varias revoluciones.

Tema: La Reforma: crítica de la autoridad del Papa, del Emperador y de la tradición.

Promoción de los príncipes alemanes como autoridades religiosas.

Crítica lo universal (Papa, Emperador) para apoyar lo local, lo nacional (los príncipes alemanes, Enrique VIII de Inglaterra, ¡cabeza de la Iglesia inglesa!).

Unión todavía más estrecha que durante la Edad Media de la Iglesia y el Estado.

Habrà una facción protestante que criticará intromisión de cualquier príncipe en asuntos religiosos, pero aspirará a dominar la sociedad con su versión del cristianismo (por ejemplo, Calvino en Ginebra, Suiza y Oliver Cromwell y su Inglaterra puritana).

La autoridad de la Sagrada Escritura se afianzará mediante una interpretación literal de la Biblia con lo cual, se ahondará más la división entre fe y razón, se fomentará una visión ingenua de la realidad y se dificultará la fe de los que piensan críticamente.

La Iglesia Católica se venía reformando desde el siglo XV en España. La Reforma Católica no fue una simple reacción a la Reforma Protestante.

Existirá una reacción católica a la Reforma, una contrarreforma que enfatizará la autoridad de los obispos, del clero, buscará el apoyo de las coronas e intentará legitimar toda lucha armada religiosa contra el protestantismo. Por ejemplo, Pío V apoyando a Felipe II y su aventura de la Armada Invencible de 1588.

A la larga, existirá una mayor tolerancia en asuntos religiosos, pero España solo reconocerá la independencia de la calvinista Holanda en 1648, los puritanos solo son tolerados en Inglaterra a partir de 1689, y los católicos solo votarán en Inglaterra en 1829.

La Revolución Gloriosa mostrará muchos signos de sensatez política, por ejemplo, la constitución, el Habeas Corpus, el parlamentarismo, pero

Avances en la enseñanza-aprendizaje

institucionalizará el anti catolicismo asegurándose de que ningún monarca inglés sería católico y de que todo servidor público tuviese que jurar el Acta de Supremacía, es decir, reconocer al monarca como cabeza de la Iglesia inglesa.

El laicismo de la Revolución Francesa será tan fanático como el fanatismo religioso que quería reformar.

La Iglesia Católica aprobará la libertad de conciencia en 1965, Decreto Dignitatis Humanae. Nadie debe ser obligado a creer contra su conciencia. Acuerdo con luteranos 16 y 25 junio, 1998 sobre la justificación.

La crítica de la autoridad religiosa, llevará al cuestionamiento de la autoridad política y del uso de las autoridades en las ciencias.

Se valora más la conciencia personal. El individuo ya no se comprende como perteneciendo a un orden, sino como alguien autónomo.

Lo económico condiciona el pago de las indulgencias, la codicia de los nobles de las extensas propiedades eclesiásticas, pero ocurre también un factor cultural: en un mundo nuevo y cambiante, la reforma ofrecerá la certeza de la salvación, y los católicos también a través de los sacramentos. Se responde al deseo de una religión más cercana a los orígenes, así como el renacimiento quiso favorecer el renacer, la revalorización de los cánones artísticos y culturales del mundo grecolatino, ahora se pretendía el renacer de la verdadera fe tal y como la habían consignado en la Biblia las primeras comunidades.

La Revolución Científica: crítica de las autoridades, como Platón. Aristóteles, no basta citarlo. Es necesario realizar experimentos reproducibles, con resultados presentados en fórmulas matemáticas.

La comunidad científica como autoridad, con sus sociedades y publicaciones basadas en la palabra impresa.

La Revolución Inglesa: crítica del poder absoluto de los monarcas, del derecho divino de los reyes. Valoración del parlamento; la representatividad, una constitución. A la larga: cuestionamiento reglas de acceso al voto.

La Revolución Americana: no hay derecho a poner impuestos a una población a la cual se le niega el derecho a la representación. Igualdad ante la ley. Separación de poderes.

10. Que el estudiante conozca cómo será evaluado

Estas rúbricas se aplicarán a muchas evaluaciones de lo que usted produzca:

- Utiliza de manera original la información de las clases y de las lecturas para explicar con datos pertinentes el tema asignado. Dentro de los límites de su exposición, explica los aspectos considerados relevantes por los autores leídos.
- Puede elaborar un esquema básico de las principales causas y consecuencias de lo que estudia.
- Analiza y critica la información recibida. Indica sus fuentes. Si emplea expresiones textuales de otro autor, usa las comillas “ ” para indicarlo.
- Mediante la abstracción es capaz de señalar los elementos cruciales y relacionarlos con otros procesos históricos.
- Se expresa con orden, corrección y eficacia.
- Al redactar, emplea sus propias palabras.
- En lo que redacta, muestra haber realizado una comprensión personal y no se limita a copiar o vaciar la información disponible.

(Vea mi hoja de evaluación en el tercer apéndice a esta presentación)

11. ¿Qué te aporta este curso a tu formación humana y profesional?

Relevancia de la historia. *Necesidad de motivar.*

La historia es un excelente camino hacia la comprensión de quiénes somos y de la realidad que nos rodea.

Todos necesitamos emplear la metodología de la historia para entendernos y comprender la realidad.

Las competencias que usted desarrolle en este curso, las podrá aplicar a cualquier campo del saber y a cualquier situación humana.

La historia es crítica. Mira el presente como resultado de un proceso y se esfuerza por colocarse más allá del presente en sus orígenes y consecuencias posteriores. Intenta captar qué sucedió para que estemos viviendo esto que estamos viviendo.

Va al pasado y lo considera como un presente que tuvo su origen y que todavía nos sigue afectando.



Es un esfuerzo que nunca concluye.

Doctores, industriales, arquitectos, politólogos, economistas, analistas del mercado, odontólogos, comunicadores, administradores, publicistas, ingenieros, telemáticos, etc., todos necesitan emplear la historia para comprender procesos, eventos y personajes.

Tarde o temprano todo el mundo necesita preguntarse: ¿por qué, cómo, dónde, quién, cuándo, bajo cuáles circunstancias, con qué resultados, cómo evolucionó, etc.

Al estudiar historia analizamos, es decir, separamos e identificamos los componentes de un proceso y sintetizamos, es decir, reunimos el conjunto de elementos para comprender su naturaleza, su sentido, su dirección y su impacto.

La historia emplea con frecuencia la narración de situaciones, ideas, personajes, motivos e intereses. Nada humano escapa a la narración. Toda disciplina, todo saber, la vida misma tiene un componente inevitablemente narrativo. Para comunicarnos, para comprender y para explicar, entre otros recursos, usamos la narración.

Otros recursos del lenguaje y de la comunicación presentes en el estudio de la historia: la introducción, las exposiciones, la comparación, las conclusiones, la argumentación, los razonamientos lógicos, las inferencias y deducciones, la descripción y los juicios, entre otros.

12. Competencias necesarias a los docentes de historia¹⁵

1. Formación continua autorregulada: aprende de sí mismo y de otros. Reflexiona sobre su labor docente en todos sus aspectos.¹⁶
2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo. ¿Qué sé, qué saben, cómo se relacionan los saberes que vamos construyendo juntos, cuál es su relevancia actual, qué aporta a la conciencia de la juventud? Puede argumentar la fundamentación de lo que enseña.
3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios. Diseña planes de trabajo basados en proyectos e investigaciones disciplinarias e

¹⁵ He relaborado la propuesta del sistema de educación intermedia de México, ver *Lineamientos para la práctica educativa a partir del enfoque educativo basado en competencias (coloquio de experiencias docentes)*.

¹⁶ No es común entre nosotros en República Dominicana, el investigar sobre cómo enseñamos historia. Analizando la situación de la didáctica de la historia en España en el 2011, Joaquín Prats de la Universidad de Barcelona y Rafael Valls de la Universidad de Valencia señalaban la poca tradición de investigación en este campo en toda España, ver, "La Didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión" *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*. N.º 25. 2011, 17-35 (ISSN 0214-4379).

Avances en la enseñanza-aprendizaje

- interdisciplinarias orientados al desarrollo de competencias.
4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.
 5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo. Da seguimiento al proceso de aprendizaje y al desarrollo académico de los y las estudiantes.
 6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo. Favorece entre los y las estudiantes el deseo de aprender y les proporciona oportunidades y herramientas para avanzar en sus procesos de construcción del conocimiento.
 7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes. Promueve el interés y la participación de los y las estudiantes con una conciencia cívica, ética y ecológica en la vida de su escuela, comunidad, región, México y el mundo. Facilita la integración armónica de los y las estudiantes al entorno escolar y favorece el desarrollo de un sentido de pertenencia.
 8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.
 - Promueve y colabora con su comunidad educativa en proyectos de participación social.
 - Crea y participa en comunidades de aprendizaje para mejorar su práctica educativa.

Conclusiones

Nuestra tarea como docentes de historia va dirigida a favorecer que los estudiantes lleven a cabo una síntesis personal de algunos procesos cruciales de la historia de Occidente y puedan comprender y actuar en la sociedad en la que les ha tocado vivir. El lograr interesar a los estudiantes implica el relacionar lo que estudiamos con su mundo para iluminarlo y criticarlo, ampliar sus horizontes, co-tejar sus experiencias con las de otras generaciones, pero, sobre todo, lograr interesar a los estudiantes implica proponerles actividades significativas, acompañarlas para que puedan llevar a cabo aprendizajes autónomos de manera satisfactoria.

Durante años, preparé los contenidos a explicar, y en manera menor, exigí la investigación de cada estudiante en ciertos tópicos con



vistas a exposiciones que generaban intercambios esclarecedores.

Hoy en día, además de una comprensión de los temas históricos, abierta al quehacer de otras disciplinas, me esfuerzo por diseñar diversos tipos de actividades para fomentar competencias específicas. Eso implica: claridad en los objetivos generales y específicos, calendarizar las actividades, seleccionar el material de apoyo y evaluar todo lo que los estudiantes produzcan, en un esfuerzo continuo por realizar aproximaciones personales al dato histórico.

La palabra historia proviene de un vocablo griego que significa "investigar". Si los estudiantes quedan interesados en la disciplina de la historia, seguirán investigando durante toda la vida.¹⁷

¹⁷ En los apéndices, presento dos muestras de cómo han evaluado los estudiantes este curso de historia y su propio trabajo.

Apéndice 1: compartiendo mi experiencia desde 1967

Trabajar para que todos construyamos conocimiento, fomentemos aprendizajes y así formemos investigadores críticos, motivados y autónomos.

Antes	Después
<p>Cuando el profesor es protagonista, los estudiantes se dedican a tomar notas y escuchar. Básicamente es una postura pasiva, actitud de espectadores y receptores. PERO, el aprendizaje requiere acciones planificadas, motivadas, autónomas, estructuradas, socializadas y evaluadas formativamente.</p>	<p>Los estudiantes son los protagonistas, los dueños y responsables de sus aprendizajes, participantes activos en una investigación, en un proyecto. Interactuando, todos aprendemos de los aciertos y hasta de los errores.</p>
<p>Para ser protagonista, el profesor tiene que prepararse. Trabajaba para el dominio de los contenidos. Para poder presentarlos. La clase transcurría y yo ocupaba gran parte del tiempo de la clase. He usado las TICs. Hice preguntas a los estudiantes. Se entregaba el programa el primer día de clase. Se calendarizaban sus exposiciones. <i>Siempre estuve consciente de la importancia de calendarizar para distribuir la carga de las lecturas, las evaluaciones, las exposiciones y fomentar la participación. El curso tuvo un orden lógico y momentos cruciales.</i></p>	<p><i>Trabajo para diseñar actividades</i> de aprendizaje: investigaciones, proyectos, debates, exposiciones, preguntas, relaciones que fomentan actitudes, valores y competencias. Trabajo completando, resumiendo, enfatizando, relacionando, preguntando, evaluando, mostrando los aciertos y las inconsistencias. <i>Doy herramientas.</i> Trabajo <i>problematizando</i>, mostrando el alcance de lo afirmado, su incidencia hoy en día. Los estudiantes pueden exponer los contenidos en base a un <i>calendario</i>, pueden cubrir la lectura. El calendario va organizando TODA la docencia según el programa..</p>
<p>Se esperaba del estudiante respuestas de lo expuesto por el profesor. Muchas veces se quedaba en una repetición devaluada de lo expuesto por el profesor.</p>	<p>Los estudiantes investigan, analizan, sintetizan, argumentan, critican, debaten y construyen respuestas. Se da el enriquecimiento, surgen nuevas preguntas. Todo se socializa.</p>
<p>Evité una evaluación subjetiva. Di instrucciones de cómo hacerlas, qué se esperaba, cómo serían evaluados, en ambiente constructivo. Una especie de rúbrica.</p>	<p>Evaluación mediante rúbrica conocida de antemano, formativa. Posibilidad de recuperación mediante la excelencia, pero solo hasta la C.</p>
<p>Casi todo: memoria. Consideré como parte de cada examen la producción de sus apuntes.</p>	<p>Un resumen breve para el examen. Estrictamente personal, lo reviso.</p>

Una palabra sobre el uso de *internet*. Peligros: plagio. Pasividad. Falta de criticidad. Acierto: un universo. Necesitamos plantear preguntas que establezcan relaciones y exijan investigar, cuestionar, el descubrir presupuestos, consecuencias y seguir investigando.

Necesidad de calificar. Enfrentar el *desinterés*, la desidia, el fatalismo, la corrupción que se sientan en cada aula. En nuestra sociedad predomina

el amiguismo, el clientelismo, el azar y no la razón. Armemos cursos para interesar, empoderar, motivar y formar para la vida, aprender de la *Magistra Vitae* con la criticidad creativa. Formemos investigadores autónomos en construcción. *Contenidos*. Uso de películas. ¿Qué se va a leer y por qué? Relacionar.

Trabajo en áreas que me interesan. Ver, www.manuelmaza.net mmaza@pucmm.edu.do

Avances en la enseñanza-aprendizaje

Apéndice 2. ¿Cómo estudiar historia?

Sugerencias para más provecho a las lecturas

¿De qué se trata? Comprenda y capte acerca de qué período, personaje, o proceso usted está leyendo. ¿Cuándo ocurrió? ¿Qué duración tuvo? ¿Con qué se relaciona? Trato de formarme una idea general del tema mediante una película, un artículo de una enciclopedia.

Averigüe quién era o es el autor, por qué la lectura es relevante, de que conjunto forma parte. Por ejemplo, mi lectura consiste en las 95 tesis de Lutero, el iniciador de la Reforma Protestante († 1546) las dio a conocer en 1517, expresan su pensamiento, en dos semanas estaban impresas y se conocían en todos los estados alemanes.

Primera lectura del texto asignado. ¿Qué secciones componen el material a leer? Me fijo en los títulos de las secciones. Intento comprender su significado, su progresión y articulación. ¿Cómo está armada y estructurada la lectura? Entienda qué pretende la lectura. Por ejemplo, la lectura va a explicar cuál era el pensamiento político de Hobbes y luego lo va a comparar con el de otros pensadores. ¿En qué contexto le han asignado esa lectura?

Lea el material y tome posición ante él, marque el material. Con lápiz, vaya marcando lo que considera relevante para el fin que pretende la lectura. Toda lectura tiene un fin, o pretende algo. Use diversas marcas.

Una conclusión importante, una afirmación clave, un aporte original y determinante.

↑ Cuando redacte mi resumen, debo incluir esta afirmación

Encierro en un círculo un tema que se repite, un asunto que será tratado varias veces. Guardo los círculos para los asuntos que van conformando la lectura.

+ Con este signo, señalo un enunciado de algo que será tratado luego, es una encrucijada, una puerta hacia varias secciones. Si dice que va mostrar los 4 motivos que tuvieron los ingleses para impedir que Jacobo II siguiera gobernando, los numero. (1), (2), etc.

¿Me convence la argumentación de la lectura?
¿Lleva a cabo lo que prometió que iba a realizar?
¿En qué se quedó corto? ¿Qué supone la lectura

que yo no conozco? Por ejemplo, Lenin leyó a Marx, pero no le hizo caso a la afirmación marxista de la necesidad de una clase obrera para que ocurriera una revolución socialista en un país. ¿Por qué se afirma que Lenin no le hizo caso a Marx? ¿Convince su conclusión?

2da lectura. Ahora que conozco el final, vuelvo a leer lo marcado. ¿Está completo? ¿He descuidado algún aspecto? Puedo borrar marcas o añadir otras. ¿Hay alguna sección que debo de volver a leer con más atención? No dude en volver a leer la lectura.

Ahora redacto mi resumen. Vale la pena digitar, y luego volver a completar.

Empiezo por las piezas mayores. Copio frases claves. Me fijo en las fechas que enmarcan el proceso o el personaje. Dejo espacios en blanco

Luego completo, resumiendo con mis palabras.

Insisto en lo que plantea, los argumentos y lo que concluye la lectura.

Miro mi resumen. ¿Me convence? ¿Necesito destacar algo para facilitar su comprensión?

Socializo mi resumen. ¿Convince a mis compañeros? ¿Aclara el tema? ¿Por qué sí y por qué no? El planteamiento, la lógica, la información, la conclusión. (M. Maza sj.).



Apéndice 3.
Hoja de evaluación de la presentación
asignada en el aula

Criterios para la evaluación.

_____ Fecha. _____ Sobre 10 puntos.

El contenido (5 puntos).

1. Introduce, desarrolla y concluye.
En su presentación no introduce, no desarrolla, no concluye nada.
2. Muestra haber comprendido la pregunta, el tema asignado.
Lo que presentó tiene el carácter de lo personal
Lo que presentó parece estar copiado en gran medida de una página de internet con poca elaboración personal.
Se limita a copiar. No muestra ninguna reflexión, ni elaboración personal.
3. Presenta lo esencial del tema a tratar.
Escogió bien lo que trató en el curso.
Dejó aspectos relevantes sin tratar.
4. Ordena lógicamente los elementos a presentar.
Su presentación carece de orden lógico, acumula materiales, sin ninguna progresión.
5. Indica sus fuentes mediante una bibliografía o referencia.
No indica sus fuentes.

La presentación oral para todo el curso del tema asignado (3 puntos).

6. Muestra haber asimilado lo que presenta.
Presenta con seguridad.
Se notaba su inseguridad, no dominaba lo presentado.
7. Logró comunicar claramente lo que pretendía presentar.
Estableció una comunicación con el curso. Su estilo de presentación es creativo.
En su presentación había confusión. Parecía dirigirse a sí misma, a sí mismo.
8. Habló alto, con pausas, transiciones, buena entonación.
Apenas se le escuchaba, su presentación fue monótona, sin relieve.

Lo que entregó por escrito (2 puntos).

9. Ha escrito con corrección, aplica reglas ortográficas y sintácticas.
Su redacción contiene faltas graves de ortografía y sintaxis.
10. Una presentación atrayente, clara, fácil de seguir.
Su presentación no permite seguir el tema, su orden y puntos relevantes.

Avances en la enseñanza-aprendizaje

Apéndice 4.

Una muestra de cómo evalúan este tipo de curso los estudiantes. Todas las encuestas fueron anónimas.

Presento las 23 respuestas de los que respondieron, abril del 2015. El curso era de 38 estudiantes.

Estos números van del 1, que expresa “nada de acuerdo”, al 5 que expresa “mucho acuerdo” con la afirmación que precede la lista de números.

	1	2	3	4	5
Puedo decir que leí el folleto de lecturas			8	8	7
En general, las lecturas me resultaron fáciles de comprender		2	7	10	4
Usé el material disponible en la plataforma y me ayudó a aprender más			2	5	16
Las preguntas para cada lectura te ayudaron a comprender mejor		1	2	7	13
Redactar esquemas de cada tema me ayudó a aprender más			1	14	8
Exponer oralmente delante de mis compañeros me ayudó a aprender más			1	9	13
Los temas que estudié en este curso me interesaron	1	1		7	14
Este curso de historia me resultó más interesante que otros cursos de historia				5	18
En este curso de historia tuve que trabajar más que en otros C. de historia		1	2	7	13
Este curso me aprovechó y yo lo recomendaría a otros compañeros			1	3	19
Después de este curso, he quedado/a interesada/o en la historia			1	8	14

1 = nada; 2 poco; 3 = regular, medianamente; 4 = más, bastante; 5 = mucho, estoy muy de acuerdo con lo que se afirma.

Estos números van del 1, que expresa “nada de acuerdo”, al 5 que expresa “mucho acuerdo” con la afirmación que precede la lista de números.

Encuesta de diciembre, 2016

	1	2	3	4	5
Puedo decir que leí el folleto de lecturas	1	1	10	14	14

En general, las lecturas me resultaron fáciles de comprender		6	14	16	4
Usé el material disponible en la plataforma y me ayudó a aprender más			5	9	26
Las preguntas para cada lectura te ayudaron a comprender mejor		4	5	6	25
Redactar esquemas de cada tema me ayudó a aprender más				4	26
Exponer oralmente delante de mis compañeros me ayudó a aprender más	2	1	2	7	28
Los temas que estudié en este curso me interesaron		1	4	8	27
Este curso de historia me resultó más interesante que otros cursos de historia		1	1	5	33
En este curso de historia tuve que trabajar más que en otros C. de historia		3	2	5	30
Este curso me aprovechó y yo lo recomendaría a otros compañeros		1		10	29
Después de este curso, he quedado/a interesada/o en la historia	2	1	3	13	21

1 = nada; 2 = poco; 3 = regular, medianamente; 4 = más, bastante; 5 = mucho, estoy muy de acuerdo con lo que se afirma.

En diciembre del 2016. Respondieron 30 de 44. Sugerencias, críticas y opiniones. Se le pedía que opinara personalmente sobre el curso 7 Revoluciones durante las Edades Moderna y Contemporánea. ¿Qué le pareció positivo, qué debería cambiar?

- De este curso lo único que no me gustó fue el exceso de actividades y tareas para la clase; pues, siempre andamos atrasados y con la cabeza loca. Debe tener mayor manejo a la hora de las actividades.
- Su clase es única y especial. Me gustó mucho y fue una experiencia.
- Usted es un excelente historiador y un orgullo latino. Mantenga el estilo académico-oral. Trate de organizar un poquito más el calendario. Evalúo este curso con un 9.9/10 y al profesor con un 9.9/10.

4. Que las lecturas sean más breves, porque realmente lo que más me ayudó fue los apuntes del profesor, que son muy buenos.

5. Una sugerencia es que sigan implementando los métodos del profesor Maza.

6. Que tenga menos créditos.

7. Considero que todos los cursos de historia deberían ser como este, ya que el profesor aplica un aprendizaje significativo lo importante en historia se aprenden y comprenden los hechos y más importante que reflexionar cada situación y relacionarlo con el ahora, no embotellarse un montón de fechas como procuran muchos profesores de historia.

8. Las exposiciones de cada alumno, como también la oportunidad de realizar un resumen cuando toque un pruebín.

9. Solo añadiría temas, después el curso me pareció de lo más interesante.

10. El curso merece la pena y el profesor mucho más.

11. Bastante interesante y completo, si lo deben seguir dando. Es fuerte, porque es mucho contenido pero es contenido que vale la pena saberse.

12. Sería bueno ver más videos sobre los temas.

13. Que organizaran mejor los contenidos, pero en verdad considero que el profesor y la clase estuvo excelente.

14. Para mí, deberían proyectarse más películas, en mi opinión resulta más fácil de esta manera aprender e interpretar los temas que se tratarán en los próximos cursos.

15. Es buena idea que los demás profesores utilicen películas relacionadas a los temas para facilitar la comprensión o mejorarla. Encima pueden asignar preguntas sobre esta para asegurarse de que el estudiante aprendió.

16. Personalmente, este curso me pareció interesante, ya que desarrolla la historia desde distintos puntos del mundo...

17. ¡Usted no debe cambiar nada profesor Maza, para mí es el mejor! Dios bendiga su paciencia y su forma de proceder, lo quiero mucho profe. Maza.

18. En el próximo curso que evalúen cada tema dependiendo de su complejidad.

19. La verdad esta asignatura no me llamaba a la atención, y no comprendía muy bien, pero me empezó a interesar por el método del profesor, sus opiniones y pensamientos.

20. En mi opinión diría que este ha sido el mejor curso de historia, también en el profesor influye mucho, me gustaría que el profesor diera Historia Dominicana.

21. La forma de evaluación y de explicación.

22. Me gustó mucho que se debatieran temas de la actualidad y se comparen con lo estudiado. Esto debería también ser evaluado.

23. Seriamente debe considerar añadir comida y como mencioné más atrás ampliar la Revolución Rusa.

24. Al final de cada clase dar los puntos de la información enseñada durante la hora.

Avances en la enseñanza-aprendizaje

- | |
|--|
| 25. Que mejoren la graduación del aire acondicionado. (muy frío) |
| 26. En verdad el curso me pareció excelente, ya que agrupó las revoluciones que han cambiado el ámbito social, político, económico y religioso del mundo, todos los cursos deben poseer la dinámica de este, pues es muy aprovechable por el estudiante. |
| 27. No pasan los profesores en los horarios; los estudiantes buscan la sencillez de algunos profesores para pasar y no para aprender de la vida. Los profesores no estarán siempre. <i>[no logro comprender esta opinión. La he mantenido tal cual, mm..</i> |
| 28. Que sea parecido o idéntico a éste, que busca el verdadero aprendizaje más que una calificación. |
| 29. Que evalúen a todos los cursos con un pruebín de cada tema que se trate en clase, porque a mis demás compañeros que tienen diferentes profesores les ha ido mal por los exámenes que tienen con valores altos. |
| 30. Que fue excelente, pero debió presentar la Segunda Guerra Mundial, para que estuvieran más interesantes aún. |

Bibliografía

- Del Regno, Patricia Mariel, "Estrategias de enseñanza del profesor en el aula de nivel superior. Desafíos para la didáctica y la formación docente de dicho nivel, *Anuario de investigaciones en ciencias de la educación*, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación - Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, (sin fecha, pero las investigaciones y la tesis doctoral de Del Regno datan del 2011).
- Cosío Villegas, Daniel, "La Crisis de México", publicado por primera vez en *Cuadernos Americanos*, Año VI, 6 de marzo de 1947, publicado nuevamente en, *El Intelectual mexicano y la política*, (2002), México, D.F.
- Fernández M, A, Ortega, Llorens, R. Ortega, y Roig, J., *Occidente: Historia de las civilizaciones y del arte*

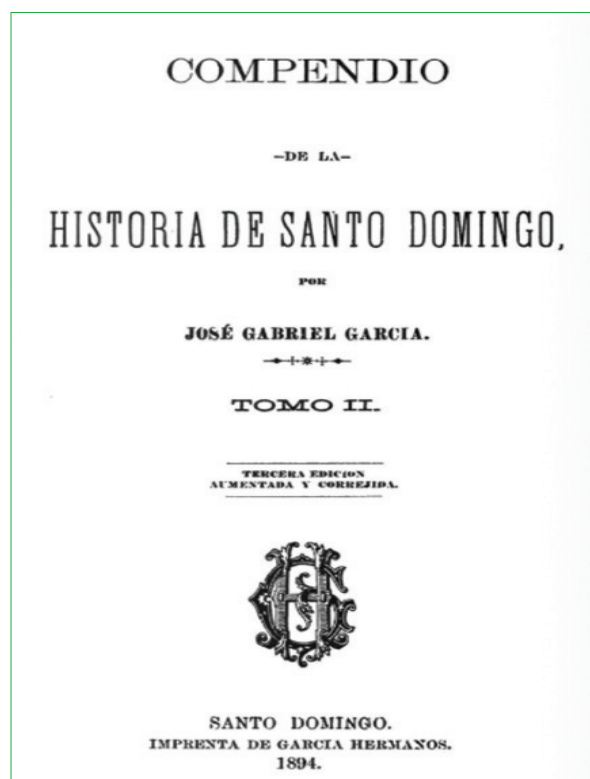
- (Barcelona: Editorial Vicens Vives, 1992, segunda reimpresión de la 5ª edición.
- Festernmacher, G. (1989). "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza", en Wittrock, M. *La investigación en la enseñanza*. Barcelona, Paidós MEC.
- Flexner, Abraham, "La utilidad de los conocimientos inútiles," *Harper's Magazine*, octubre de 1939, pp. 544 - 552.
- Fuertes Muñoz, Carlos. Propuestas didácticas para la enseñanza de las ciencias sociales en la educación *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, N° 29-2, 2014, (141-157).
- Gómez Mendoza, Miguel Ángel, La transposición didáctica: historia de un concepto de un concepto, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Volumen 1, Julio - diciembre 2005, págs. 83-115.
- Maza Miquel, Manuel, "Las Historias de los Historiadores también son históricas. Análisis Histórico," *Estudios Sociales*, XVII, 56, abril- junio, 1984, 5-22.
- _____, *Caja de herramientas para investigadores, profesores, estudiantes y aficionados a la historia* (Santo Domingo: Susaeta Ediciones, 2011), 47pp.
- Picó, Fernando, S.J., "Enseñanza de la historia", Conferencias, Santiago de los Caballeros, República Dominicana, 2 y 3 de julio de 1987. La Bibliografía de F. Picó al final de esta conferencia es excelente y sigue teniendo valor.
- Olaz Capitán, Ángel José (2016), *Cómo trabajar en equipo a través de competencias*, Madrid: Narcea, S.A.
- Ordine, Nuccio, (2013, 4ª edición) *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*. Barcelona, Acantilado.
- Prats, Joaquín y Valls, Rafael, "La Didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión" *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*. N.º 25. 2011, 17-35 (ISSN 0214-4379).
- Quinquer, Dolors, *Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación* (2004). *Íber* 40, 7 - 22.
- Secretaría de Educación Pública de México, "Lineamientos para la práctica educativa a partir del enfoque educativo basado en competencias (coloquio de experiencias docentes). Sin fecha, pero sin duda posterior al 2009. http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/otros/FI-lineamientos%20_para_la_practica_educativa.pdf
- Villa, Aurelio Villa y Poblete, Manuel, directores (2007), *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*, Bilbao, Universidad de Deusto. ▣

Se cumplen 150 años de la primera edición del *Compendio de la historia de Santo Domingo* por José Gabriel García

Se trata del primer libro para la enseñanza de la historia dominicana en las aulas. Vio la luz en el año 1867, por lo que en el presente año se cumple su sesquicentenario. Como reza su subtítulo estaba: "Arreglado para el uso de las escuelas de la República Dominicana". Dicho libro llevaba la siguiente:

Advertencia

Convencido por una triste experiencia, de que el estudio más difícil para la juventud dominicana es el de la historia nacional, por la falta de un curso abreviado de ella que sirva de texto en las escuelas de la República, me he atrevido a formar este Compendio, deseoso de que sirva para llenar tan notable vacío, siquiera sea mientras ve la luz pública otra obra mejor.



Tercera edición, aumentada y corregida de 1894.

Sin tener a la mano los muchos datos que habría necesitado para escribir una historia completa, sólo ha sido mi objeto ofrecer a la juventud de mi patria, un libro en que encuentre consignado por orden cronológico, sin reflexiones ni comentarios de ninguna especie, los acontecimientos más importantes que han tenido lugar en el país, desde la época del descubrimiento hasta nuestros días.

Para los sucesos de los tiempos primitivos, he consultado a Emile Nau, a Washington Irving, a Plácide Justine y a Delmonte y Tejada; para las épocas posteriores he tenido a la vista la obra del Presbítero Valverde, la historia de Santo Domingo por Plácide Justine, y la de Toussaint Louverture escrita por un inglés; para los tiempos que atravesamos, me he atenido a la tradición, a la memoria y a los impresos y manuscritos con que he tropezado.

Si este trabajo puede ser útil a la juventud dominicana y ella lo acoge con benevolencia, considerare altamente recompensados mis esfuerzos y quedaran satisfechos mis más ardientes deseos.

En los años siguientes José Gabriel García preparó otras dos ediciones de su obra, que iba corrigiendo y ampliando cada vez más, hasta completar la tercera en el año 1900. En el año 1906 publicó la *Historia Moderna de la República Dominicana*, que enseguida fue reconocido como el cuarto y último tomo de su *Compendio*. Después de su muerte, se han hecho al menos otras tres ediciones: una en 1968, a cargo de las hijas del historiador; otra, en 1979, en la colección de la Sociedad Dominicana de Bibliófilos, que la editó en dos gruesos tomos. La más reciente, del 2016, forma parte de la primera edición de las *Obras Completas* de José Gabriel García y ha sido coeditada por el Archivo General de la Nación y Banreservas.

Fue el prócer Américo Lugo quien le confirió a García, en 1907, el título de Padre de la Historia Dominicana que todos le reconocen hoy en día. También se le conoce como nuestro Historiador Nacional.

Se cumplen 150 años de la primera edición del *Compendio de la historia de Santo Domingo* por José Gabriel García

Sobre el autor

José Gabriel García (Santo Domingo, 1834-1910) fue patriota y hombre público ejemplar. Muy joven vistió el uniforme militar, carrera en la que alcanzó el grado de subteniente de artillería, cuando todavía estaba viva la guerra de independencia dominicana; luego solicitó su retiro. En 1861, siendo regidor de su ciudad natal, dio su firma al proyecto de anexión a España impulsado por Santana; rectificó luego y protestó contra la Anexión; apresado, permaneció prisionero hasta la salida de las tropas españolas. Después hizo oposición a Báez y su camarilla, que buscaban por todos los medios la anexión a los Estados Unidos de América o el arrendamiento de Samaná.

El trabajo de José Gabriel García está orientado a fomentar el patriotismo en el carácter de los jóvenes. Le preocupó la educación de la juventud a quien dedicó siempre sus obras. Militante de la democracia liberal y nacionalista, a él se debe en buena medida la reparación histórica al nombre de Juan Pablo Duarte, quien aparece en toda su obra como Padre de la Patria. Puso en evidencia la denigrante campaña de propaganda contra Duarte orquestada por Santana, Bobadilla y compartes, que se prolongó por décadas.

El *Compendio* de José Gabriel García representa la madurez de una genuina erudición y reflexión de cuatro décadas sobre la historia dominicana. Pedro Henríquez Ureña, indicó con precisión que fue “patriota intransigente e historiador fecundo y pacientísimo” y “el primero que trata de abarcar todo el pasado y el presente cercano” en una obra de historia nacional. Realizó su labor con honestidad a toda prueba, siendo su método compatible con el positivismo metodológico imperante en la ciencia histórica de su época. Aún más: lo hizo en un momento en que no existían archivos de ninguna clase y las obras publicadas eran escasas o inaccesibles por falta de bibliotecas en el país. Para salvar este obstáculo García dedicó buena parte de sus energías a conformar un archivo de documentos que adquirió, copió o pidió a quienes podían tenerlos y los guardó o los transcribió en sus famosos “Cuadernos de apuntes”. Buena parte de ese trabajo forma parte de la Colección del historiador José Gabriel García e hijos que

se conserva hoy en el Archivo General de la Nación.

Además del *Compendio de la historia de Santo Domingo*, que fue su primera obra y la más conocida en el presente, publicó entre otras obras: *Examen crítico del Informe de los Comisionados de Santo Domingo, dedicado al pueblo de los Estados Unidos* (1871), contra la anexión a los Estados Unidos de América; *Rasgos biográficos de dominicanos célebres* (1875), *Memorias para la historia de Quisqueya* (1876), *Partes oficiales de las operaciones militares realizadas durante la Guerra dominico-haitiana, recopilados y ampliados con notas* (1888), *Guerra de la Separación Dominicana. Documentos para su historia* (1890), *Controversia histórica* (1890), *Coincidencias históricas escritas conforme a las tradiciones populares* (1891), *Nuevas coincidencias históricas* (1892), *El lector dominicano* (1894), primer libro para la enseñanza de la lectoescritura publicado por un dominicano; *Colección de los Tratados internacionales celebrados por la República Dominicana* (1896).

En 1891 es nombrado Miembro Correspondiente de la Academia Nacional de la Historia de Venezuela. En 1905 es nombrado Miembro Honorario de la Academia Nacional de la Historia de Colombia. □



José Gabriel García.

Veracruz María Suazo Báez.¹

Aportes de mujeres en la historia local

Pastor de la Rosa Ventura²

Yo fui una persona de ideas firmes y de ejecutoria igual.

Tradicionalmente los aportes de las mujeres en la sociedad han sido invisibilizados. No obstante, fruto de la presión del movimiento feminista, a muchas mujeres se les comienza a respetar su sitio en la sociedad.

Pero aún predomina la visión patriarcal, en la que los hombres seguimos siendo privilegiados en relación a los roles públicos. Sobre todo, al ocultarse los verdaderos aportes que las mujeres hacen, los que en muchas áreas superan o igualan a los hombres.

Para contribuir a seguir despejando los mitos sobre la división social del trabajo entre hombres y mujeres, he querido destacar el testimonio de una mujer extraordinaria que, fruto de su trabajo, carácter y persistencia, trascendió en la vida de sus pueblos. Es un ícono de su comunidad, constituye un ejemplo para presentes y futuras generaciones. Con esta publicación le rendimos tributo a su memoria.

La entrevista se realizó en el marco del proyecto de investigación de Historia Local, que desarrolla el Archivo General de la Nación, bajo la metodología de historia oral. Este fondo archivístico está disponible en la institución, para uso de investigadores/as, docentes, estudiantes y público en general. En futuros artículos publicaremos testimonios de otras mujeres, que dan cuenta de sus aportes en la historia local de sus pueblos.

Niñez

Fue muy grata para mí, porque yo era hija única, mimada, consentida y querida por mis padres.

1 Veracruz María Suazo Báez (†). San Juan de la Maguana. Entrevistada por Ana Feliz y Pastor de la Rosa. Fecha de la entrevista: 10 de agosto de 2007. Proyecto Historia Local de los Pueblos, AGN.

2 Miembro del equipo de Fuentes Orales del Departamento de Investigación del Archivo General de la Nación.

Nací el primero de agosto de 1918, en el Ranchito de la Jagua. A la edad de tres años vinieron mis padres y me trajeron a vivir a Punta Caña, y ahí me desarrollé y me crié.

Mi papá era ganadero, tenía un corral de chivos, mi mamá tenía otro, el de ella, y los dos eran ganaderos, y se juntaron, dos ganaderos y criadores.

Lo anterior muestra una tradición familiar, en la que la mujer desempeña labores de trabajo productivo sin diferencia alguna con el hombre. Su madre era ganadera y criadora, igual que su padre.

Cuando yo vine a vivir, vivía casi frente a la escuela de Punta Caña, donde fue la primera escuela y era Baldemar de los Santos el profesor, era primo hermano de mi padre. Cuando ya yo tenía seis años, él se casó y tuvo sus primeros hijos, y me puso de madrina, una niña de seis años, su comadre [ríe]. ¿Qué te parece? Le pusimos agua a su primera hija.

Ahí comencé yo, después, cuando crecí, ya de seis a siete años, ya vivíamos en otro sitio, no frente a la escuela, sino acá en un sitio que se llama Arroyo Loro. Porque estábamos en una casa prestada y entonces hicieron la casa propia en Arroyo Loro, que era donde estaba toda la familia de mi papá, los Suazo.

Desde niña sigue la tradición de su madre, además, se evidencia una valoración de su familia por su educación. Lo que le crea condiciones para su desarrollo personal y laboral. En el entorno familiar y comunitario, se refleja la solidaridad, ambiente en el cual se desarrolla.

Los roles asignados desde niña le proyectan su carácter: mujer independiente, firme y de entrega a al trabajo.

Juventud

Todo fue bueno, porque yo, incluso buscaba agua en un burro con cuatro latas o dos barriles. Era un

Veracruz María Suazo Báez



Veracruz María Suazo Báez.

sitio que no había acueducto, no había río, sino un arroyo que se secaba desde que pasaba la temporada, que nunca llovía. Fue con muchas dificultades, en cuanto a eso, a los servicios permanentes del hogar y de la familia.

Mi mamá era panadera, hacía pan y lo llevaba a vender al mercado de Hato Nuevo. Si había una Noche de Vela o había velorio o un rezo, mi mamá mandaba a hacer pan por fundas, paquetes.

Papá era ganadero, tenía chivos y caballos, como no ha tenido San Juan de la Maguana, los caballos que mi papá tuvo.

Me casé a los 20 años, a los 21 nació mi hijo, al año de casarme. El hombre y yo nos divorciamos, aunque él quiso volver, ya él se había casado con otra señora, que se llamó Adela Caamaño, la primera esposa, y se casó dos veces con ella. Tuvo dos hijas hembras y tuvo un varón en el segundo matrimonio, con Adela Caamaño, hermana de Fausto Caamaño.

Me casé, me divorcié, me dediqué a educar al hijo que tengo, mira, lo mandé a La Salle, ahí hizo el bachillerato, semi interno, porque no podía pagar un interno, pero las primas hermanas mías que vivían allá, en la Padre Billini, que tenía una

pensión, yo les pagaba a ellas la pensión, y el vivía ahí e iba semi interno al colegio, a La Salle.

Las limitaciones impuestas por las condiciones materiales y las ocupaciones que desde niña asumí, no las amilanaron en su determinación como mujer. Se casa y tuvo un hijo, pero no se sometió a las condiciones de dependencia que pudo tener de su esposo, del cual divorcia rápido, asumiendo ella sola la crianza de su hijo. Tampoco acepta depender de su padre y toma sus propias decisiones.

Yo me casé a los 20 años, ya yo era una mujer independiente de mi casa, mi papá, cuando me divorcié, me propuso que me fuera con ellos para allá, para el campo, y yo le dije que lo sentía mucho, pero que mi hijo yo no lo iba a criar en el campo. Mírelo ahí, un hombre brillante, ¿tú lo conoces? Ingeniero Sinecio Ramírez.

Si nos ubicamos en la época, es un caso extraordinario, debido al grado de patriarcado y sometimiento de la mujer. Sin embargo, Veracruz mostró otro modo de ser mujer.

Vida laboral en la ciudad de San Juan

Yo era modista, mi trabajo era modista, les cosía a las mujeres mejor vestidas de la zona. Desde aquí, del campo, de la ciudad y hasta de la capital, me traían la ropa para hacerle traje. Las Marranzini y otras más... Me mandaban a pagar por los medios que podían, nadie me engañó a mí. Yo fui una persona de ideas firmes y de ejecutoria igual.

Ahí inicié la fábrica de queso que tengo. Empecé, cambié de administración en ganado, entonces empezó a ordeñar un primo hermano mío y me dijo que quería mandar a leche, yo pagaba a uno que lo traía, yo recibía, y empecé a cuajar la leche y a hacer queso. Pero, busqué un maestro, para hacer queso de mayor demanda y aceptación, no sé si él estará vivo, se llamaba Marte, no me acuerdo su apellido. Ese les enseñó a los trabajadores que yo tenía, aprendieron a hacer queso, y todavía son queseros. Hubo uno que vino aquí de seis años, que ordeña, y el otro vino de ocho, aprendió a hacer queso y está haciendo queso todavía.

Trabajan tres, el quesero y dos ayudantes, que hierven el suero y sacan la ricota, y cuajan la leche y hacen la higiene de la quesería.

Por lo anterior, se muestra que evoluciona como pequeña propietaria y comerciante, pues conserva las propiedades agrícolas y ganaderas, atendidas por trabajadores, con sus labores de modista, fabricación y venta de quesos en la ciudad de San Juan.

Crianza de ganado

Yo crío los machos y los hago novillos para venderlos por partida para los mataderos, y vendo para bueyes los que son apropiados para bueyes, que los vendo más caros.

Como hombre y como mujer, las dos cosas, seguí la tradición que había, familiares. Mi madre era panadera, había en mi casa una panadería y se hacía queso todo el año, porque las vacas se cogían de septiembre a octubre, desde agosto a octubre, de dos meses a dos meses y medio, y hasta tres. Entonces se hacía queso y los guardaban en unos tablonos.

Mi mamá tenía su propio ganado y mi papá también, era ganado corriente, no eran vacas Hokkins, sino vacas criollas. Pero muy buena leche y muy rendida.

Vida social

Una señorita muy aparente y me persiguieron mucho, porque venir de Las Matas de Farfán, un hombre enamorado, a caballo. Los que no eran profesionales, ni estudiantes, pues claro, trabajaban en el campo, tenían sus ocupaciones, tenían ganado, tenían agricultura, porque San Juan ha tenido muchos canales, agua por todos los lados.

Su permanente dedicación laboral no le impedía momentos de recreación, los cuales supo combinar, teniendo una vida integral y feliz. Naturalmente, también se formó una fuerte personalidad, que le mereció el respeto de sus contemporáneos.

Inauguración del Hotel Maguana

A pesar del poder de los representantes del régimen dictatorial de Trujillo, ella supo darse a respetar y no se sometió a sus caprichos. Como

narra el caso de Cucho Álvarez³, en ocasión de la inauguración del Hotel Maguana:

A la inauguración del Hotel Maguana, quien vino a inaugurar fue don Cucho Álvarez, que era el hombre que Trujillo tenía confianza, ellos eran parientes. Y yo no tenía quién me llevara, pero Suero, que en paz descanse y en gloria esté, estaba casado con una prima hermana mía, con Gloria, que ella está viva, y ellos me invitaron, y fui con ellos y los acompañé a la fiesta. Ellos me invitaron porque la prima hermana mía sabía que yo quería ir, y ellos me llevaron.

Y estábamos [cerca] de don Cucho Álvarez, al lado de una columna está la mesa de Cucho Álvarez, así, y yo estaba de este lado de la columna, pero ahí, como, esta es la esquina, don Cucho Álvarez estaba aquí y nosotros estacamos allá. Y don Cucho esperó que se fueron a bailar, la prima hermana mía con su esposo, y él le pidió a uno de los compañeros que me invitara a la mesa de ellos, yo me paré y fui y me senté un momento, y le dije: yo lo siento mucho, pero no puedo dejar la mesa sola, porque están bailando mis parientes, para yo estar con ustedes tienen que pedirle permiso. Desde que llegaron, como perro hambriento, le pidió permiso y ellos le concedieron me sentara con ellos y les acompañé hasta que tuvimos para salir, don Cucho Álvarez y sus amigos que vinieron de la capital.

Yo no bailé con ellos. Simplemente les acompañé. Eso sí le puedo decir de la época del gobierno de Trujillo. Porque Trujillo vino aquí, pero él no me vio nunca, ni yo me puse donde él me viera. Porque yo era una mujer muy atractiva, una muchacha muy atractiva, y aunque estaba divorciada era muy joven, con 21 años, ponte a pensar.

Resistirse a los caprichos del dictador y sus esbirros era difícil para una mujer y más en condición de madre soltera. Sin embargo, ella supo darse a respetar, con su trabajo honesto. Su carácter y firmeza fueron la clave para eso.

Como Veracruz María Suazo, existen generaciones de mujeres, que con grandes esfuerzos, venciendo obstáculos, se han convertido en paradigma en la lucha cotidiana por su liberación. ▣

³ Pariente lejano e íntimo colaborador de Trujillo durante veinticinco años de sus treinta y uno en el poder. (<http://hoy.com.do/el-libro-de-don-cucho-alvarez/Bernardo-Vega>)

Fin de la Primera Guerra Mundial

¿En qué consistió el Tratado de Versalles?

El Tratado de Versalles fue un tratado de paz firmado al final de la Primera Guerra Mundial que oficialmente puso fin al estado de guerra entre Alemania y los Países Aliados.

Fue firmado el 28 de junio de 1919 en el Salón de los Espejos del Palacio de Versalles, exactamente cinco años después del asesinato del archiduque Francisco Fernando, uno de los principales acontecimientos que habían desencadenado la guerra.

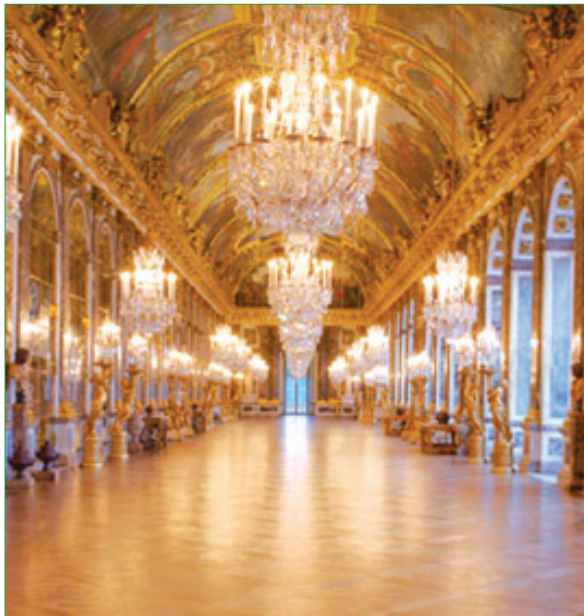
A pesar de que el armisticio fue firmado meses antes (11 de noviembre de 1918) para poner fin a los combates en el campo de batalla, se necesitaron seis meses de negociaciones en la Conferencia de Paz de París para concluir el tratado de paz. El Tratado de Versalles entró en vigor el 10 de enero de 1920.

De las muchas disposiciones del tratado, una de las más importantes y controvertidas estipulaba que Alemania y sus aliados aceptasen toda la

responsabilidad moral y material de haber causado la guerra y, bajo los términos de los artículos 231-248, deberían desarmarse, realizar importantes concesiones territoriales a los vencedores y pagar enormes indemnizaciones económicas a los estados victoriosos.

El Tratado de Versalles fue socavado tempranamente por acontecimientos posteriores a partir de 1922 y fue ampliamente violado en Alemania en los años treinta con la llegada al poder de Adolf Hitler.

Alemania liquidó el pago de las reparaciones de guerra en 1983, pero todavía quedaba pendiente el abono de los intereses generados desde la aprobación del tratado, que ascendían a 125 millones de euros (cambio de 2010). Dichos intereses no podían ser abonados hasta que Alemania no estuviese reunificada, dándosele para ello 20 años a partir de ese momento. Por aquellos días se creía que nunca iban a ser abonados, pero, tras procederse a la reunificación del país, se fijó el 3 de octubre como fecha de inicio de esos 20 años. Finalmente, Alemania liquidó totalmente las reparaciones de guerra el 3 de octubre de 2010.



Galería de los Espejos, Palacio de Versalles.

Cláusulas militares

- Entrega de material militar y de la flota de guerra.
- Ocupación de la orilla izquierda del Rin y desmilitarización de Renania.
- Reducción del ejército a 100.000 hombres y 4.000 oficiales, sin artillería pesada, submarinos ni aviación.
- Prohibición de fabricar material de guerra.
- Disolución del Estado Mayor del Ejército (OHL).
- Supresión del servicio militar obligatorio en Alemania.
- Internacionalización del canal de Kiel.

¿En qué consistió el Tratado de Versalles?

Cláusulas morales y políticas

- Según el artículo 231, Alemania fue la única responsable de la guerra: “Los gobiernos aliados y asociados afirman, y Alemania acepta, la responsabilidad de Alemania y sus aliados por haber causado todos los daños y pérdidas a los cuales los gobiernos aliados y asociados se han visto sometidos como consecuencia de la guerra impuesta a ellos por la agresión de Alemania y sus aliados.”
- Se prohíbe el ingreso de Alemania en la Sociedad de Naciones.

Cláusulas económicas

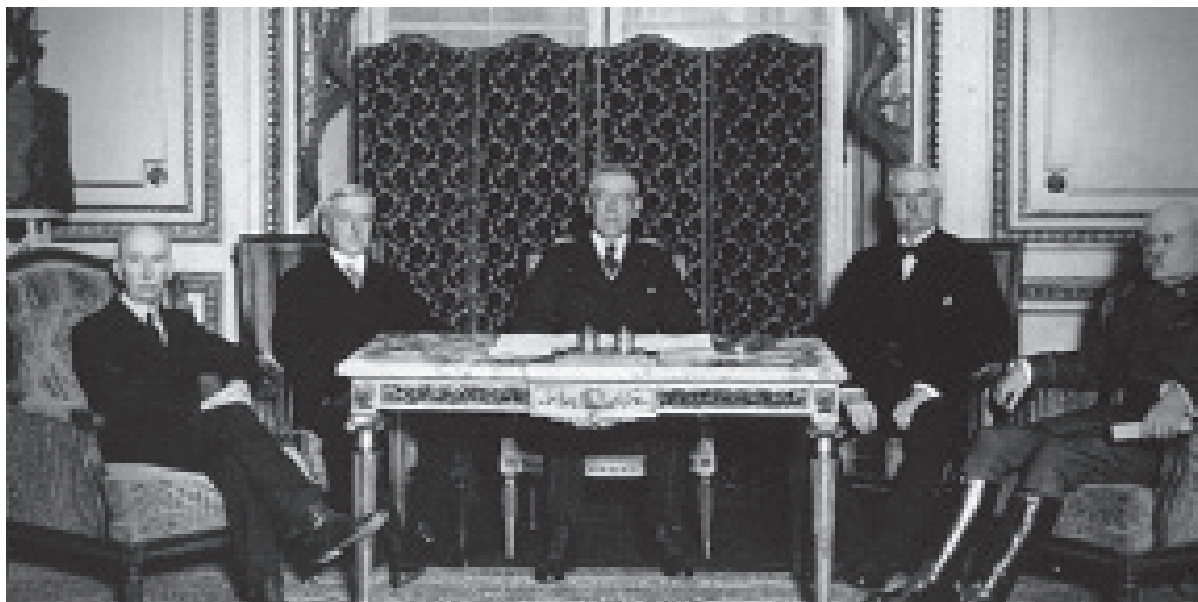
- Creación de la Comisión de Reparaciones de Guerra (REPKO), cuyo monto quedaba por definir.
- Entrega de todos los barcos mercantes alemanes de más de 1.400 Tm de desplazamiento y cesión anual de 200.000 Tm de nuevos barcos, para restituir toda la flota mercante perdida por los aliados durante el conflicto.
- Entrega anual de 44 millones de Tm de carbón, 371.000 cabezas de ganado, la mitad de la producción química y farmacéutica, la totalidad de cables submarinos, etc., durante cinco años.
- Expropiación de la propiedad privada alemana en los territorios y colonias perdidos.
- El pago de 132.000 millones de marcos-oro alemanes (para aquella época \$31.400 millones, £6.600 millones), lo que equivale

aproximadamente a \$400.000 millones de dólares estadounidenses a fecha del 2010, una suma que Alemania no podía pagar y que muchos economistas en el momento consideraron excesiva,⁴ ya que significaba más que las reservas internacionales de Alemania, que según muchos autores causó la posterior hiperinflación.

Cláusulas laborales

- El Tratado de Versalles estableció principios universales y esenciales respecto del hombre que trabaja. Los principales son:
- El trabajo humano no es una mercancía ni puede ser objeto de actos de comercio.
- Derecho de asociación de los trabajadores y de los empresarios.
- Pago de salarios dignos.
- Jornadas de 8 horas o 48 semanales.
- Descanso semanal, de un mínimo de 24 horas.
- Abolición del trabajo infantil.
- Limitación en el trabajo de los jóvenes para permitir su normal desarrollo.
- Igual salario, o igual valor de trabajo para ambos sexos.
- Tratamiento equitativo para los trabajadores en cada país.
- Servicio de inspección laboral en cada Estado con participación de la mujer.

Tomado de <http://culturizando.com/historia-de-el-tratado-de-versalles/> □



Woodrow Wilson junto a la Comisión Americana de la Paz

Educación y construcción de ciudadanía

Josefina Záiter¹

En el mundo actual, el reconocimiento de la importancia de avanzar hacia la consolidación del Estado de Derecho, se sustenta en la constitución de ciudadanía, en el respeto a los derechos Humanos y en la democracia.

Los procesos educativos son de gran relevancia para la formación de ciudadanos y ciudadanas. Es fundamental, para constituir la ciudadanía, realizar un complejo proceso psicosocial de socialización, que posibilite el que los seres humanos, se puedan asumir como ciudadanos y ciudadanas, se integren en un contexto socio-cultural y participen en la expresión de sus derechos, en un marco de igualdad social y justicia; lo cual da apertura la convivencia solidaria y pacífica.

Ser ciudadano y ciudadana, se aprende; ya que no es condición dada de manera natural. En este sentido cabe destacar lo siguiente: / ...es importante reconocer que la ciudadanía democrática no surge espontáneamente, sino que se construye. No se trata de una alfabetización política elemental, es decir, del aprendizaje del ejercicio de la función social con arreglo a códigos establecidos, sino de hacer de la escuela (espacio de socialización. J. Z.) un modelo de práctica democrática que permita a los alumnos(as) entender, a partir de problemas concretos, sus derechos y sus deberes./ (Porras Velázquez, N. 2010).

La educación, en tanto que proceso de socialización, es un ámbito estratégico en la formación de ciudadanos y ciudadanas, por lo que en las sociedades que buscan consolidar los procesos democráticos, es necesario que se comprometan con integrar

contenidos de ciudadanía y de democracia, a la construcción de saberes; así como, el crear las condiciones de aprendizaje, para que los actores del proceso educativo se aproximen a un hacer y un conocer la democracia a través de su práctica social.

El currículo vigente en el Sistema Educativo Dominicano, inspirado en lo que significó la Reforma educativa, y la

Monumento a fray Antonio de Montesino, Santo Domingo.



Educación y construcción de ciudadanía

Transformación Curricular, de la década de los años noventa del siglo pasado, da apertura para realizar rupturas que superen la práctica educativa tradicional. Se reconoce un rol protagónico a la persona que aprende y se abren oportunidades para que, estos se constituyan en sujetos en su pensar, su conocer y su hacer social.

Al abordar la temática de educación y construcción de ciudadanía, es necesario revisar lo que ha sido la evolución histórica de los conceptos de ciudadanía y democracia en la cultura occidental.

La ciudadanía, ser ciudadano y ciudadana, en términos conceptuales ha variado a través de la historia y en las diferentes formaciones sociales; esto así, porque se refiere a procesos sociales dinámicos y

cambiantes, en el tiempo y en los contextos. Procesos que están condicionados política, económica y socialmente. En este sentido la ciudadanía es una construcción social.

El análisis del origen del concepto de ciudadanía, en la cultura occidental, pone de manifiesto que va a ser en la Grecia Clásica, con el surgimiento de las Polis-Ciudades Estado, las que tienen un modo de producción esclavista, basado en la agricultura, en donde aparece una minoría de la población a la que se le reconoce la condición de ciudadano.

La condición de ciudadano, en la Grecia Clásica, se adquiere y realiza al participar en la actividad de la Polis. El ciudadano tiene deberes políticos, participa en el gobierno y en la vida pública.

En el Imperio romano la ciudadanía, inspirada en la Grecia Clásica, adquiere aspectos nuevos en lo relacionado con participar en la vida pública, en la república, esto mediante el acceso a cargos políticos de orden público. Se le da un marco jurídico a la ciudadanía.

Durante el feudalismo, se desplaza y desaparece la idea de ciudadanía. Predomina la organización productiva y social feudal, con una forma de gobierno monárquico. Aparece la relación del Rey con los vasallos y del señor feudal con sus siervos.

Con el surgimiento del Renacimiento, se dan cambios en la concepción del mundo, en la concepción de ser humano y en la manera de organizar el Estado. Estos cambios van a crear condiciones para que surja, de nuevo el concepto de ciudadanía.

En los nuevos Estados Nacionales Europeos, se presentan profundas transformaciones sociales, políticas y económicas y culturales que van a impulsar el modo capitalista de producción. En el siglo XVIII, siglo de las luces, la Ilustración representa una corriente de pensamiento, que impulsa el reconocimiento de la razón, la valoración



Educación y construcción de ciudadanía

de la ciencia, el humanismo y la búsqueda del progreso. El concepto de ciudadanía adquiere relevancia, por lo que se presenta la situación siguiente : *= Estos Estados buscan homogenizar y preparar un modelo de ciudadano, entre otras condiciones necesarias para alcanzar el mentado progreso, por lo cual ponen especial énfasis en la educación de la población. Así el Estado se hace cargo de la educación apartando a la Iglesia y surgen programas basados en la unificación del idioma, el conocimiento de la geografía nacional y de la historia heroica del país. =* (Parisse, A. 2010)

A partir del siglo XVIII se van a expresar dos tendencias de pensamiento, que sustentan tradiciones políticas acerca de la ciudadanía y la democracia, estas son : el republicanismo y el liberalismo.

La ilustración constituye un aporte importante para el avance en cuanto a la consideración de la ciudadanía, siendo que en lo que ha sido el desarrollo de las democracias constitucionales se expresa una relación con el proyecto ilustrado.(Ver Fernández Lira, C. y otros. 2007)

La lucha por los derechos ciudadanos, en el mundo occidental, se expresa históricamente, en las realizaciones de la Revolución Americana, con la declaración de la independencia de los Estados Unidos de América (1776) y con la Revolución Francesa y la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (1789).

En América Latina el proceso de las luchas por la ruptura con el dominio colonial y la declaración de las independencias nacionales, durante el siglo XIX, establece los modelos republicanos de Estado y en las Constituciones Nacionales se asumen los derechos ciudadanos para la población.

Durante el siglo XX el reconocimiento de los derechos ciudadanos y la sustentación de la ciudadanía se apoya en un conjunto de declaraciones y



El fuero ciudadano durante el período conocido como el Feudalismo en la Edad Media.

acuerdos internacionales entre los que cabe mencionar los siguientes:

- La Declaración Universal de los Derechos Humanos, por las Naciones Unidas en 1948.
- El pacto Internacional sobre Derechos Civiles y Políticos.
- El Pacto Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales.
- Declaración de Viena sobre Derechos Humanos.

El establecimiento en Latinoamérica de repúblicas, con vocación democrática, ha

Educación y construcción de ciudadanía

de baja intensidad. Señala que la población tiene en lo formal derechos políticos y sociales, correspondientes a una democracia; más sin embargo, en la realidad ocurre que estos derechos no se cumplen, de igual forma, para toda la población y comenta lo siguiente:

[...] a muchos le son negados derechos sociales básicos, como lo sugiere la extensión de la pobreza y la desigualdad... a estas personas se le niegan también derechos civiles básicos : no gozan de protección ante la violencia policial ni ante diversas formas de violencia privada; se les niega el fácil acceso a las instituciones del estado y a los tribunales; sus domicilios pueden ser allanados arbitrariamente y, en general, son forzados a llevar una vida que no solo es de pobreza sino también de sistemática humillación y miedo... (O'Donnell, 2003, pp. 91).

La presencia de una tradición autoritaria en nuestras sociedades, dimensiona la necesidad de que se realice una educación, en la cual se eduque para saber y practicar la democracia, y que se impulsen aperturas sociales que hagan posible el ejercicio de la democracia y de los derechos humanos de toda la población.

En la sociedad dominicana predomina una tradición autoritaria, que permea la relaciones sociales y las formas de organizar las instituciones sociales.

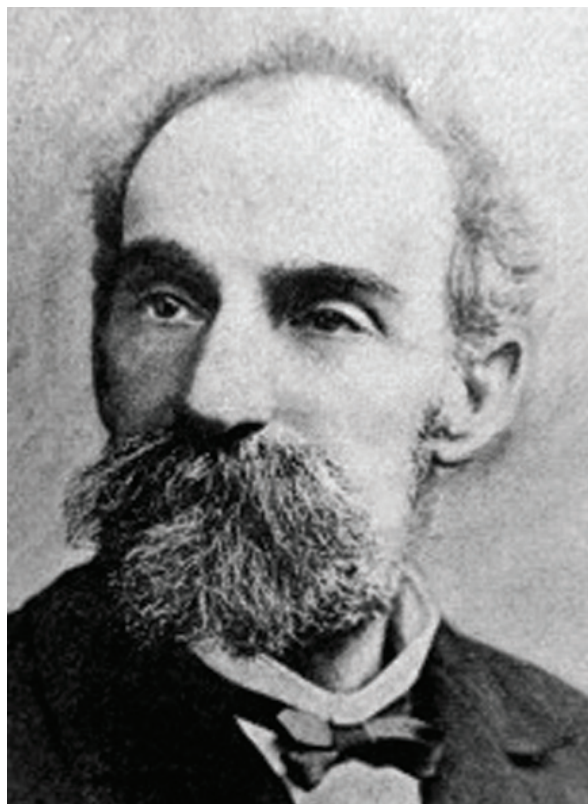
Desde la validación del autoritarismo, se justifica la subordinación de unos por otros, la imposición de intereses de una minoría sobre la mayoría, la represión de ideas y de personas, la exclusión social, la concentración de el poder en unos pocos. (Ver Lozano, W. 2013; Zaiter, J. 2002)

La tradición autoritaria representa un obstáculo, y una aberración, para el logro de una democracia que sustente el Estado de

tenido una trayectoria difícil con problemas para establecer sistemas democráticos, lo cual está relacionado con las contradicciones sociales y con las profundas desigualdades que estas sociedades arrastran. Se presentan gestiones de democracia restringida, y la instalación de regímenes autoritarios y dictatoriales lo cual ha sido una constante en nuestros continente. Estas formas de gobernar no respetan los derechos ciudadanos.

Guillermo O, Donnell (2003) al hacer referencia a la significación que ha tenido la manera de desarrollarse la democracia, en América Latina, destaca lo que él denomina : Sistema legal trunco y una ciudadanía

Educación y construcción de ciudadanía



Eugenio María de Hostos.

Derecho, y que busque avanzar en la realización de una ciudadanía plena y en el respeto a los Derechos Humanos.

El establecimiento de la democracia implica el que se reconozca lo siguiente: /... los derechos humanos son el resultado de luchas sociales y colectivas que tienden a la construcción de espacios sociales, económicos, políticos y jurídicos que permitan el empoderamiento de todos y todas para luchar plural y diferenciadamente por una vida digna de ser vivida.:/ (Herrera Flores, J. 2005).

En las demandas por lograr los derechos ciudadanos, revisten gran importancia los movimientos sociales por los derechos de las mujeres, de los afro - descendientes, de los indígenas y de los grupos excluidos.

En la sociedades actuales, con el impulso dado a formas gubernamentales que se sustentan en el modelo neo-liberal, y la

importancia de la economía de mercado, ocurre que el ejercicio de la ciudadanía y la condición de ciudadano y ciudadana, queda reducido a la condición de consumidor. Esta situación, ha sido cuestionada con el reconocimiento de la necesidad de formar en una ciudadanía crítica.

Las educadoras Argentina Henríquez y Consuelo Gimeno (2001) al referirse la formación en una ciudadanía crítica, en los procesos educativos, reconocen que el nuevo contexto mundial lleva a retomar la preocupación e interés en la formación de ciudadanía. Destacan las implicaciones que tienen los procesos de globalización, la crisis del Estado de Bienestar, el multiculturalismo, los flujos migratorios, la redefinición femenina, el desarrollo sostenible, entre otros. En tal sentido, el contribuir a la formación de un pensamiento crítico y reflexivo, amplia las posibilidades de que los/as estudiantes analicen las condiciones de su realidad social y dispongan una participación activa en su familia, su escuela, su comunidad.

La experiencia dominicana, en cuanto a propuesta educativa en la formación de ciudadanos y ciudadanas, tiene un momento estelar con la Reforma Educativa impulsada por Eugenio Ma. De Hostos, a finales del siglo XIX, desde la que se asume la labor educativa vinculada a la labor política y a la formación de ciudadanos y ciudadanas.

La dictadura de Rafael L. Trujillo, que abarco de 1930 a 1961, reprimió y abandono la educación hostosiana, dando paso a una educación subordinada a la ideología y los intereses de dictador.

Va a ser a finales del siglo XX, con la transformación curricular asumida en el 1993, que el Sistema de Educación Dominicano va a dar aperturas a avances significativos en la manera de realizar el proceso educativo, y de impulsar una enseñanza comprometida con la constitución de ciudadanos y ciudadanas críticos y participativos.



Declaración Universal de los Derechos Humanos

Constituirse en ciudadano y ciudadana requiere una práctica social en la cual se haga posible asumir una conciencia democrática vincula a comportamientos y experiencias que den sentido a la participación social. Para esto se hace necesario que la práctica educativa reconozca, y establezca, la relación escuela y contexto social.

En la educación dominicana es necesario superar valores anti-vida los cuales van en detrimento de un desarrollo social en justicia y de la democracia, por lo que la labor educativa debe contribuir a la crítica y superación de comportamientos sociales que favorecen y reproducen lo siguiente:

- La exclusión social.
- La discriminación social.
- Prejuicios sociales.
- La violencia.
- El autoritarismo.
- El individualismo.
- La corrupción.

Bibliografía

Fernández Liria, C. Y Otros (2007) Educación para la ciudadanía. Madrid. Edit. Akal.
Henríquez, A. Y Gimeno, C. (2001) Hacia una conceptualización de ciudadanía crítica

y su formación. Anuario. Centro Cultural Poveda. Santo Domingo.

Herrera Flores, J. (2005) Los derechos humanos como productos culturales. Madrid. Edit. Catarata.

Horrah Miralles, J.A. (2009) Sobre el concepto de ciudadanía: Historia y modelos. Factótum 6,2009, pp.1-22.

Consultado el 10 agosto 2014 <http://www.revistafactotum.com>

Lozano, W. (2013). La Razón Democrática. Santo Domingo. Edit. Búho.

Parisse, A. (2010). La ciudadanía como construcción histórico-social y sus transformaciones. Nómadas. Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas. 26 (2)

Porras Velázquez, N.R. (2010) Psicología y Educación para la Democracia: Una reflexión para la formación ciudadana. Revista Poesis.FUNLAM.no.20-diciembre, 2010.

Consultado 9 de agosto 2014. <http://www.funlam.educ.co/poesis>.

Zaiter, J. (2000) La identidad social y nacional dominicana: un análisis psicosocial. Santo Domingo. Edit.. Taller.

Zaiter, J. (2002) "Psicología social del autoritarismo". Perspectivas Psicológicas. Año III. Vol. 2. .2002. □

Joyas del AGN



El líder guerrillero Ramón Natera junto a su esposa, Máxima de la Cruz y algunos de sus seguidores. Fotografía de 1921. Fuente: AGN, Fototeca.