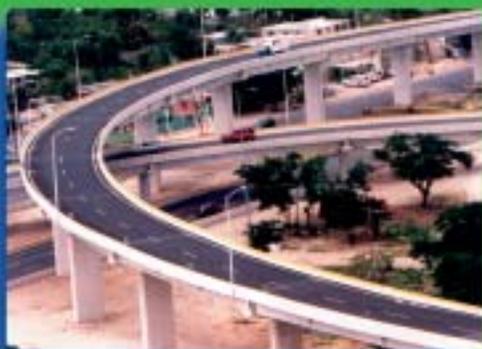


LAS CIENCIAS SOCIALES EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS DE SUJETOS DEMOCRATICOS

M^a Consuelo Gimeno



**Cuadernos de Sociedad
y Educación No 13**

Centro Poveda



**Las Ciencias Sociales
en los Procesos Educativos
de Sujetos Democráticos**

M^a Consuelo Gimeno

**Cuadernos de Sociedad
y Educación No 13**

María Consuelo Gimeno

Las Ciencias Sociales en los Procesos Educativos de Sujetos Democráticos

Cuadernos de Sociedad y Educación No 13

© Centro Cultural Poveda.

Puede reproducirse total o parcialmente este documento siempre que se haga de modo literal y se mencionen los autores.

Derechos reservados:

Centro Cultural Poveda, Inc, 2001

EDITORIAL CENTRO CULTURAL POVEDA

ISBN: 99934-24-04-8

Calle Pina No. 210, Ciudad Nueva, Santo Domingo, D.N.

Teléfonos: 689-5689, 686-0210; Fax: 685-4635

Correo electrónico: info@centropoveda.org

www.centropoveda.org

Edición al cuidado: Raymundo González

Ilustración: Emilio Hidalgo

Diseño de portada y diagramación: Karol González Snochowski

Impresión: Buho

Impreso en la República Dominicana

Printed in Dominican Republic

TABLA DE CONTENIDO

PRESENTACIÓN	5
I. ANTE UN MUNDO EN CAMBIO	9
II. LOS DERECHOS HUMANOS EN EL CONTEXTO DE LA GLOBALIZACIÓN	11
De qué Derechos Humanos estamos hablando	11
III. DERECHOS HUMANOS Y EDUCACIÓN	13
IV. APORTES DESDE LAS CIENCIAS SOCIALES A LA CONSTRUCCIÓN DE UN TALANTE DEMOCRÁTICO EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS	15
Valor pedagógico y científico	17
Capacidades operativas	18
Carácter interdisciplinario	18
Opción ético-valorativa	19
V. PRINCIPALES CATEGORÍAS GENERALES PARA EL TRABAJO EN CIENCIAS SOCIALES DESDE UNA PERSPECTIVA CRÍTICA Y CONSTRUCTIVISTA	21
VI. FORMACIÓN DE LA CONCIENCIA CRÍTICA Y LA CIUDADANIZACIÓN DESDE EL ESPACIO ESCOLAR: UNA PROPUESTA	33
VII. CONTENIDO DE CIENCIAS SOCIALES EN EL AULA. ALGUNAS CLARIFICACIONES	37
Tipos de contenidos	38
VIII. CARACTERÍSTICAS DEL CONOCIMIENTO SOCIOHISTÓRICO A TENER EN CUENTA EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE	55

IX. ESTRATEGIAS Y PROCEDIMIENTOS QUE FACILITAN EL TRABAJO EN CIENCIAS SOCIALES DESDE UNA PERSPECTIVA CRÍTICA	61
Las fuentes en el trabajo de las ciencias sociales	67
Algunos tipos de fuentes	68
Otros procedimientos y técnicas para expresar los conocimientos elaborados	76
 BIBLIOGRAFIA	 91
 ANEXOS	 93

PRESENTACIÓN

Las páginas que tenemos en las manos constituyen una obra largamente esperada por quienes trabajamos en la enseñanza de las ciencias sociales con un horizonte crítico. Este libro de María Consuelo Gimeno representa la culminación de un esfuerzo de largo aliento sostenido durante años de reflexión y sistematización del trabajo en el área de ciencias sociales del Centro Cultural Poveda, realizado a través de talleres con maestros y maestras de dicha área del conocimiento, intervenciones socioeducativas y apoyo a la innovación práctica de los docentes. No fue por casualidad que esta sistematización se realizó en el marco del programa de formación para la educación en derechos humanos puesto que, como podremos apreciar en su lectura, la concreción de una formación en ciencias sociales pasa por la construcción de opciones éticas de los propios sujetos en términos colectivos.

En general, la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela ha caído en un vacío en nuestras aulas. Esta situación se reproduce desde hace bastante tiempo, sin que la formulación del nuevo currículum haya conseguido conjurar los problemas que ella presenta. El aprendizaje memorístico, concentrado en informaciones episódicas, nombres y fechas, terminó por desterrar la reflexión y el análisis de la enseñanza. A ello se agrega la crisis en las ciencias sociales mismas, que incluyó el cuestionamiento de los principales paradigmas teóricos, desde el funcionalismo hasta el marxismo, con lo cual se quitaba el piso en que se apoyaban los grandes sistemas interpretativos. No sin razón los docentes más serios y bien formados se sintieron desorientados y hasta paralizados. En muchos casos, en función de la docencia la salida fue apegarse al texto como tabla de salvación, limitándose a seguirlo de manera acrítica. Esta fue, además, la puerta de entrada a las aulas de muchas personas sin preparación en ciencias sociales. Las consecuencias sobre la enseñanza las podemos palpar en la mayoría de los y las estudiantes, quienes no ven en sus distintas asignaturas de sociales, no importa a qué nivel, más que contenidos muy aburridos que hay que “embotellarse” para aprobar los exámenes.

En ese contexto, el libro de María Consuelo Gimeno, fruto de una experiencia realizada y madurada en nuestro país, cae como un rayo en cielo despejado. Sin caer en formulismos fáciles ni planteamientos simplistas, la autora nos presenta una propuesta coherente en su

lógica y consistente con el momento presente en el desarrollo de la ciencia social de nuestra época.

Desde su inicio la autora nos invita a adentrarnos en los debates actuales en las ciencias sociales y en los problemas del mundo contemporáneo, convirtiendo esta invitación en una estrategia para reconstruir la didáctica de las mismas. De hecho los dos primeros capítulos nos plantean ambos aspectos, para luego hacer un planteamiento global sobre educación y democracia, otra vez dividido en dos partes: una referida a la educación en general (capítulo 3) y otra al papel de las ciencias sociales en el aula (capítulo 4). Este último capítulo cierra la parte general de la propuesta pedagógica aplicada a las ciencias sociales.

Los restantes capítulos desarrollan la propuesta específica, con estrategias concretas de trabajo con estudiantes, las que sin embargo remiten para su comprensión a los primeros capítulos en los que se enmarcan dichos desarrollos.

Los desarrollos prácticos que encontramos en la segunda parte tienen más el papel de apoyos para producir otros materiales que el de ser materiales únicos. En la discusión sobre los contenidos en las ciencias sociales (capítulo 7) ya nos da una pista de como romper las lógicas tradicionales, y el nuevo equilibrio que debemos alcanzar en la formulación de los contenidos, una vez que hayamos resignificado nuestro concepto sobre los mismos.

El conocimiento sociohistórico es abordado partiendo de lo que considera ejes básicos para el aprendizaje (capítulo 8). La ventaja que ofrecen los distintos ejemplos que nos plantea es que sitúan problemáticas de interés social y cultural para nuestro país, pero sobre todo que pueden ser ampliadas y aterrizadas en los distintos contextos. Asimismo proporcionan una pauta para realizar nuestras programaciones en función de la realidad, como lo exige la enseñanza actual en todas las áreas del conocimiento. Esta sensibilidad se aprecia continuamente en la forma abierta de las propuestas prácticas, pero también en la multiplicidad de recursos que presenta.

Si algo debemos resaltar del valor de esta obra para las maestras y los maestros de ciencias sociales, es que este libro representa una oportunidad para retomar con sentido crítico el área de conocimientos en que se desenvuelve nuestra práctica de enseñanza-aprendizaje. Desde hace años los docentes que trabajamos en el área de ciencias sociales escuchamos expresiones cada vez más reiteradas y contundentes de que las ciencias sociales están en crisis; que los grandes paradigmas han sido desbordados, en el sentido que le diera Khun cuando formuló su teoría sobre los períodos de cambio en la ciencia normal; o también que en un sentido más amplio el proyecto de la ciencia racionalista, del siglo XIX y XX, en la que se inscribían las ciencias sociales se ha agotado, sin dejar más que un perspectivismo

relativista, casi pudiera decirse intimista más que subjetivo o intersubjetivo; o quizás el “fin de la historia” no hace más que recalcar la obsolescencia de la memoria y de las ciencias sociales, sustituidas por la capacidad ingente de los medios electrónicos para proporcionarnos informaciones instantáneas. Sin embargo, para quienes nos preocupa la educación, la innovación en el aprendizaje, la investigación social, las ciencias sociales representan mucho más que informaciones actualizadas, como bien lo muestra el presente libro.

Las informaciones aparecen colocadas en los medios de comunicación telemáticos de nuestro tiempo como en una estrategia que desdensifica la realidad para convertirla en un plano sin espesor frente al cual los datos se evaporan al instante, puesto que emergen de él ya desechados, sustituidos por otros más recientes. En efecto, la manipulación de la memoria, y con ella de las identidades de los colectivos forma parte de un proceso de sometimiento más sutil, que tiene como arma la enormidad de la masa de datos... La capacidad de di-gerir, re-leer y des-cubrir esa masa de información que nos deja no pocas veces anonadados, es un desafío nada pequeño que plantea la educación hoy en día. Pero, además, desde unas ciencias sociales que deben seguir aportando a la transformación de la sociedad con sentido justo y humano; desde la educación pueden - como propone este libro - hacer su aporte a la formación de sujetos democráticos.

*Equipo de Publicaciones
del Centro Cultural Poveda*

I. ANTE UN MUNDO EN CAMBIO

*“Alicia le preguntó al gato:
Gatito de Cheeshire —empezó a decir un poco tímida—...
¿Podrías decirme, por favor, cuál es el camino desde aquí?
Depende mucho de a dónde quieras ir, respondió el gato.
No me importa mucho a dónde, dijo Alicia.
Entonces, tampoco importa qué camino escojas, aclaró el gato”.*
De **“Alicia en el país de las Maravillas”, Lewis Carroll.**

Plantearnos las Ciencias Sociales desde los procesos educativos, esto es como área de conocimiento que tiene la finalidad de generar las capacidades para explicar e interpretar la sociedad, junto a su aporte al fortalecimiento de la democracia y a la constitución de sujetos democráticos desde la escuela, implica un doble reconocimiento:

- que desde la perspectiva crítica, las Ciencias Sociales tienen posibilidad de colaborar en la transformación de la realidad.
- y que para que los sujetos puedan intervenir en la realidad con intención transformadora, las ciencias sociales pueden ofrecer el instrumental para un buen conocimiento crítico de esa realidad.

Hoy estamos viviendo una serie de transformaciones vertiginosas que afectan todos los ámbitos de la vida, lo que ha llevado a hombres y mujeres de nuestro tiempo a hablar de una *crisis de civilización*. Tenemos pues una realidad social *compleja, conflictiva y cambiante* que reta las interpretaciones y explicaciones que se producen desde las Ciencias Sociales.

Hablar de interpretaciones y explicaciones nos sitúa en el campo de los paradigmas. Dentro de esta crisis global, y quizás contribuyendo a generarla, hay que señalar hoy *la crisis de los paradigmas* de interpretación de la realidad social, es decir, de aquellos modelos que nos habían servido hasta ahora para comprender lo que está pasando. Constatar esto, aumenta el sentimiento de incertidumbre y de desconcierto que caracteriza nuestro talante contemporáneo. Y por qué no decirlo, dificulta también la tarea de educadoras y educadores en procesos educativos de esta área.

Otro elemento característico de nuestro mundo hoy es la *problemática de la información*: su producción y su consumo que interfiere y mediatiza la comprensión del mundo que vivimos, generando, principalmente a través de las imágenes, una reestructuración cultural, un mundo de sentidos, valores, modelos de vida, patrones de comportamiento y de estética (Mejía, 1993). Por este fenómeno se ven afectadas nuestras percepciones de las interacciones pasado-presente / presente-futuro, de la crisis ecológica planetaria, de la aldea global de los medios de comunicación, de los choques y diálogos interculturales que provocan las migraciones masivas en las sociedades emisoras y receptoras de población. Y en algunos contextos no tan lejanos a nosotros, de las oleadas de *ultranacionalismo*, *integristas* y *racismos*. El abordaje de estos fenómenos sociales, entre otros que podríamos también señalar, reclama unas Ciencias Sociales desde *una perspectiva crítica e interdisciplinaria* que en sus aproximaciones a la realidad potencie y desarrolle *la multicausalidad* y las diferentes perspectivas para poder comprender los hechos.

Los cambios que estamos viviendo han traído también *una resignificación de conceptos*, incluso en el ámbito de la vida cotidiana, (Giddens, 1997), algunos de los cuales son sustantivos para el área de Ciencias Sociales. Por ejemplo, *la realidad virtual* nos ha situado en otras dimensiones el espacio, el tiempo y la distancia. La modernidad ha introducido también cambios en las concepciones de familia, pareja, tradición, riesgo, democracia, entre otros conceptos. Todo esto trae consigo una serie de transformaciones en nuestras maneras de ver, de sentir, de conocer, de aprehender, de valorar, de amar, de relacionarnos, cambios todos que retan especialmente a las Ciencias Sociales, ya que éstas constituyen una mediación privilegiada para la interpretación de los hechos sociales.

II. LOS DERECHOS HUMANOS EN EL CONTEXTO DE LA GLOBALIZACIÓN

Parecería que hoy, *en el mundo de la globalización* y de la mundialización (concepto que se utiliza para distinguir los fenómenos culturales y sociales de los estrictamente económicos), *no es necesario hablar de los Derechos Humanos*. El género humano ha alcanzado unos niveles de desarrollo y dominio tecnológico impensables en otras épocas y que como nos recuerdan muchos teóricos sociales (Giddens:1997, entre ellos) *mejoran la calidad de vida* y el disfrute de bienes de grandes contingentes de población. Esto podría llevarnos a concluir que la calidad de vida, el desarrollo, *están al alcance de todas y todos*.

Existe también un discurso generalizado sobre la democracia que nos lleva a pensar que es también un logro alcanzado en la organización sociopolítica de la mayoría de los países hoy. Nadie, en su sano juicio, se atreve a negar los principios universales que constituyen las declaraciones de los Derechos Humanos en sus sucesivas formulaciones y desarrollos, ni deja de enfatizar que toda persona humana es sujeto de derechos y deberes en la democracia.

Pero la experiencia cotidiana en nuestro contexto y las miradas a la realidad más global que se nos hace cercana, casi más familiar que la de nuestros vecinos próximos, a través de los noticiarios de T.V., la radio, el periódico diario (Cela, 1998) y para algunas o algunos, las páginas de INTERNET, nos despiertan del sueño y nos hacen preguntarnos *¿Son los principios de derecho una realidad de hecho?*

Esas desigualdades y asimetrías injustas que experimentamos y conocemos son las que nos convencen de la pertinencia de plantear desde la educación nuevas estrategias para trabajar, desde la perspectiva de los Derechos Humanos, los procesos educativos.

De qué Derechos Humanos estamos hablando

Nuestra concepción de los derechos enfatiza la *perspectiva histórica* de su construcción y sus desarrollos. Las luchas de pueblos y grupos han ido configurando las formulaciones y los logros prácticos de los derechos humanos como se expresan en las llamadas “generaciones” que han redimensionado los derechos sociales, políticos, económicos,

culturales, de los grupos, de los pueblos, hasta los planetarios de los que ya hablamos hoy. Este subrayado del carácter histórico nos posiciona en una dinámica activa y procesual con respecto a los derechos: ellos son un horizonte en construcción. Por eso hoy podemos hablar de otros derechos en función del desarrollo de los procesos históricos que señalamos en los párrafos anteriores: el derecho de las minorías; los derechos “olvidados”, los derechos alternativos: a la afectividad; a que el dolor, la enfermedad y la muerte no sean comercializados; a la transparencia y circulación multidireccional de la información; a una distribución más equitativa del trabajo disponible; el derecho a tener capacidades y competencias para poder ejercer las oportunidades y los derechos, etc.

También nuestra concepción de los derechos es *global y holística*, relacionando los distintos ámbitos de derecho (los sociales, los políticos, los económicos, los culturales...) y relacionando *democracia, desarrollo integral y derechos humanos*.

Tenemos necesidad de seguir reivindicando y creando como derechos, todo lo que fortalece nuestras identidades y los diálogos más amplios de solidaridades y reciprocidades que podrían vislumbrarse entre los pueblos y los grupos.

En esta misma perspectiva, trabajar por los derechos humanos es trabajar por la *superación de prácticas culturales autoritarias y de exclusión* de determinados sujetos sociales (mujeres, negros, pobres). Es trabajar por *ampliar y profundizar la democracia* existente y hacer conciencia de que los procesos ya logrados serán ineficaces y se deteriorarán si la desigualdad sigue existiendo. Es *fortalecer los sujetos* en su perspectiva personal y social y en sus dimensiones de autoestima e identidad; de capacidad de asertividad y de propositividad y de posibilidad de trabajar en proyectos con otros. Asimismo es trabajar por el “*nunca más*” que implica fortalecer *la memoria colectiva y la capacidad crítica* (Sacavino, 2000) de manera que no podamos repetir errores y situaciones que nos avergüenzan como miembros de la raza humana (como pueden ser los campos de concentración de los nazis; las dictaduras asesinas; los regímenes de terror, la corrupción como sistema, la impunidad como ley, etc). Esta concepción de los Derechos Humanos no es lineal. La experiencia histórica nos demuestra los avances y retrocesos que tenemos en este campo. Ni siquiera el que hablemos de “las generaciones de derechos humanos”, lo que podría llevarnos a la idea de una progresiva, ininterrumpida y cronológica conquista de los derechos, puede hacernos perder de vista lo que ocurre en nuestro hoy cuando los sistemas políticos parecen preocupados por las formas democráticas, mientras los derechos sociales sufren retrocesos que podrían llevarnos a pensar que estamos en el siglo XIX (en este sentido recomendamos la lectura reflexiva del texto de Eduardo Galeano, “Los derechos de los trabajadores: un tema para los arqueólogos” que ofrecemos en el apartado de análisis de textos escritos en este mismo documento).

III. DERECHOS HUMANOS Y EDUCACIÓN

Concebir y trabajar de esta manera los Derechos Humanos supone, un camino de humanización democrática que exige cambios de concepciones y prácticas y por tanto transformaciones en la mentalidad y en las manifestaciones culturales. Es importante entonces visualizar estrategias que puedan impulsar y posibilitar esos cambios. Creemos que una buena estrategia es la educación en sus más diferentes modalidades y ámbitos.

Pero no cualquier tipo de educación, sino aquella que permite aprendizajes críticos. La que desarrolla la problematización ante la realidad y permite construir nuevas explicaciones de los hechos que vivimos. La que impulsa la búsqueda colectiva de soluciones a los problemas que confrontamos porque considera que el conocimiento se valida cuando somos capaces de intervenir en la transformación y en el cambio de nuestra realidad; como dijo muy bien Carlos Núñez (1985): “educar para transformar, transformar para educar”. Esta educación que construye la conciencia ciudadana, es la que tiene que ver con esta perspectiva de los derechos humanos y reta especialmente a las Ciencias Sociales que en la escuela constituye una de las mediaciones cualificadas para comprender la realidad social difícil, compleja y cambiante que estamos viviendo.

En el trabajo que viene desarrollando el Centro Cultural Poveda en el campo de la formación – capacitación de educadoras y educadores, la propuesta metodológica de formación de la conciencia crítica es un eje vertebrador para la constitución de ciudadanas y ciudadanos desde la escuela. Es una propuesta integradora de dimensiones ético-valorativas, conceptuales, de construcción de conocimientos y organizativas de espacios y relaciones desde una perspectiva democrática y participativa. Ella, de alguna manera da cabida a la razón, la intuición, la emoción, el juego... a las distintas dimensiones de la vida humana.

Incluye postulados pedagógicos que vienen de la teoría crítica y de las corrientes constructivistas del aprendizaje como son: el diálogo de saberes, la realidad, las necesidades y las experiencias como punto de partida para la construcción de conocimientos significativos, la construcción colectiva de los conocimientos para una nueva cultura solidaria, la investigación como estrategia para conocer e intervenir en la realidad, la creatividad y la propositividad en la búsqueda de respuestas a los retos del contexto.

IV. APORTES DESDE LAS CIENCIAS SOCIALES A LA CONSTRUCCIÓN DE UN TALENTE DEMOCRÁTICO EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS

Si queremos contribuir a que existan individuos libres, autónomos y críticos, es muy importante que entiendan los distintos aspectos de la sociedad en la que viven, así como su propio papel dentro de ella. Es, pues, enormemente importante que los chicos aprendan a analizar los fenómenos sociales y a verlos con una perspectiva crítica e histórica.
DELVAL, 1988

La Ciencias Sociales consideradas desde el paradigma sociocrítico son una ayuda para la construcción de sujetos críticos con talento democrático.

Para reforzar esta afirmación, sería interesante retomar algo del proceso que llevó a considerar a las ciencias sociales como tales, y señalar, ya sea brevemente, el cambio de paradigmas en la manera de concebirlas como ciencia.

Sabemos que desde el s.XIX toda forma de conocimiento de la realidad que no se basara en la lógica científico - tecnológica se consideró conocimiento imaginado (que es igual que decir conocimiento no científico). Todo lo que no fuera susceptible de conocimiento empírico, con sus leyes y su verificación queda fuera del concepto de ciencia. Wallerstein y otros (1996) en "Abrir las Ciencias Sociales", señalan como la Revolución Francesa abre un debate sobre el cambio social y político y de los afanes de algunos por racionalizar y controlar el cambio social. Comte llegará a hablar de "física social": "Entonces nuestras investigaciones en todas las ramas del conocimiento, para ser positivas, deben limitarse al estudio de los hechos reales, sin tratar de conocer sus causas primeras ni propósitos últimos" (William Reeves: El discurso del espíritu positivo, Londres, 1903, citado por Wallerstein).

En los primeros años del s. XX cinco eran las disciplinas que se consideraban Ciencias Sociales: historia, economía, sociología, antropología y ciencia política. El énfasis que se hacía desde ellas era: el acercamiento a un mundo real objetivo, que es cognoscible, a través de evidencias empíricas, con una neutralidad declarada de las personas que conocen (investigadores/as); los datos hay que buscarlos en los archivos esencialmente.

Desde mediados del siglo XX se producen cambios epistemológicos que revolucionan los modos de conocer la realidad desde las Ciencias Sociales y el concepto de Ciencias Sociales. Estos procesos, que suponen un abandono de las leyes nomotéticas (es decir del conocimiento basado en leyes con pretensión de universalidad y por tanto válidas para todos los contextos), enfatizan la no linealidad de los procesos históricos y su complejidad, al mismo tiempo que subrayan la subjetividad del investigador o investigadora que reconstruye los procesos sociales. Estas afirmaciones destronan el mito de la objetividad, ya que “el que mide, forma parte de la medición”. “No se puede separar cognición e interés en la forma de definición del ‘objetivismo’ científico” declara Habermas y con él toda la teoría crítica, ya que consideran que el científico social no puede detenerse ante la realidad. Todo conocimiento crítico supone, implícitamente, una posibilidad de solución (De Camilloni, 1994).

Admitir la subjetividad en las explicaciones de los hechos sociales, es asumir una perspectiva del conocimiento que implica una relación entre los sujetos que conocen y la realidad conocida, una mutua interrelación, en la que ambas partes se influyen, se afectan y sufren transformaciones en el hecho de conocer.*

La investigación que genera conocimiento sufre también transformaciones. El paradigma crítico que permite la irrupción de las dimensiones subjetivas, la preocupación por los procesos, el conocimiento idiográfico, es decir simbólico y basado en las descripciones, en las visiones e interpretaciones de los hechos sociales, y , por tanto, las dimensiones de lo cualitativo, de lo particular, de lo local, se introduce en el dominio que era hasta entonces sólo de la investigación cuantitativa y abre el camino hacia métodos más eclécticos de conocer la realidad.

Estos cambios epistemológicos dan paso a un conocimiento de la realidad que introduce en las Ciencias Sociales, las perturbaciones y la complejidad de los fenómenos sociales, la dimensión de lo local, lo diferente y las diferencias, las minorías y los /as marginados/as. Se abren las “puertas” y se empieza a hablar hasta de nuevos paradigmas de interpretación que introducen el caos como elemento de interpretación (“Las leyes del caos” Ilya Prigginne, 1994, citado por Wallerstein).

Pero este cambio de paradigmas, está lejos de constituir una apuesta por la no científicidad de las Ciencias Sociales. No está reñido con la rigurosidad que debe exigírsele a la ciencia.

* *Desde la filosofía hermeneútica es interesante tener presente que todo texto es una interpretación. Conocer es siempre interpretar. Y esa interpretación es histórica-cultural. Construimos nuestros objetos de conocimiento en los procesos de aproximación a la realidad.*

La opción metodológica que las y los investigadores asuman debe estar explícita en todo trabajo que se realice en el campo de las ciencias sociales.

Valor pedagógico y científico

Desde la realidad educativa, esta configuración de las Ciencias Sociales desde la perspectiva crítica es un aporte fundamental para la constitución de sujetos en los procesos educativos al introducir la subjetividad, lo local, la identidad, lo diferente, las minorías, lo conflictivo, lo complejo, etc. como lo constitutivo del trabajo de las Ciencias Sociales. Esta perspectiva es coherente con los planteamientos de la pedagogía crítica y el constructivismo.

La dimensión de construcción de conocimientos desde esta área, desarrolla una visión problematizadora de la realidad social que vivimos y construimos, para comprenderla en su funcionamiento, conocerla y transformarla. La problematización ayuda a develar los mecanismos que sustentan y reproducen los procesos sociales, más allá de las simples apariencias. Como dice Bachelard (1989): “nada se da, todo se construye”. A través de esta dimensión problematizadora, construimos conocimiento, teorías científicas, comprensiones del mundo, etc.

Y la estrategia investigativa, inductivo-deductiva, que partiendo de lo más próximo y concreto de los-as estudiantes, progresiva y procesualmente incorpora lo más lejano y abstracto y genera capacidad de descubrimiento y autodescubrimiento. Esta metodología incorpora y permite el diálogo de saberes que se produce a partir de las experiencias de los-as estudiantes, de sus conocimientos previos y saber acumulado en los procesos de aprendizaje y socialización, reconoce el sujeto situado en un contexto, con un bagaje desde el que entra en relación con diferentes elementos para desde ahí, conocer, recrear, y generar nuevas comprensiones de la realidad.

Los procesos de construcción de conocimiento en esta perspectiva permite a los/as participantes experimentarse como sujetos de los mismos, al diseñar, planificar, ejecutar, evaluar, seleccionar, conducir y dar cuenta de los dichos procesos en cada momento, incorporando nuevas maneras de ver y sentir los problemas de la realidad e implicándose efectiva, afectiva y empáticamente en ella. Incorpora las dimensiones todas de la persona humana, con una perspectiva de integralidad y de impulso a la creatividad y los diversos tipos de lenguajes: lo corporal, lo pictórico, la empatía, la música, los sueños, la imaginación. Propone actividades de aprendizaje que son gratificantes y más significativas: de manipulación, de experimentación, de retos a investigar, a proponer, a explicar, a elegir, a sopesar el alcance de la elección y las consecuencias, a imaginar diferentes salidas a una problemática, a socializar lo trabajado en otros ámbito y con otras/os grupos – organizaciones de la sociedad civil,...

Capacidades operativas

Posibilitan también la apropiación de una capacidades y técnicas que incluyen:

- habilidades cognitivas de análisis, inferencias, interpretaciones críticas, síntesis, tratamiento y análisis crítico de distintas fuentes: orales, escritas, primarias, indirectas, restos materiales diversos, medios de comunicación social, obras de teatro, canciones, fotografías, etc.
- la capacidad investigativa lo que incluye: la posibilidad de elaborar diseños e instrumentos para recoger información y para interpretar información (guías de percepción, encuestas, cuestionarios, lectura de gráficos, lectura de imágenes, guías de profundización bibliográfica...). Recogida, ordenación y clasificación de documentos construcción de archivos, etc.
- otras habilidades procedimentales como: representación y lectura de la dimensión espacial (planos, mapas, croquis...). Orientación en el espacio y el tiempo (cuadros cronológicos, líneas de tiempo, ubicación de diferentes fenómenos sociales en planos y mapas). Elaboración de gráficos: barras, pirámides... Elaboración y presentación de informes. Elaboración y presentación de conclusiones interpretativas. La dramatización y simulación de situaciones.

Los temas y problemas de investigación que surgen de la realidad social son la materia prima de ésta área de conocimientos y en ellos encontramos también un aporte sustantivo en la formación de sujetos críticos: el conflicto en los diferentes ámbitos de la vida humana, la relación entre los géneros, la organización social, el poder y las luchas en su ejercicio en los diferentes espacios sociales, los proyectos sociales presentes en una realidad o que se han ido construyendo a lo largo de la historia, los intereses sociales que los sustentan, los movimientos sociales, etc.

En este sentido, la creación de instrumentos, procedimientos y técnicas participativas para conocer mejor la realidad social, el mundo que vivimos, son también mediaciones que se construyen desde esta área de conocimiento para poder intervenir y participar en procesos de transformación y cambio social.

Carácter interdisciplinario

Pero además, pensamos, que hablar de Ciencias Sociales, conocer y trabajar la realidad desde esta área específica del conocimiento, nos sitúa en el ejercicio de la

interdisciplinariedad. Para comprender y explicar las acciones de los sujetos, las interrelaciones y los fenómenos sociales, resultantes del quehacer de los seres humanos en tiempos y espacios diferentes, necesitamos los aportes, las metodologías y las perspectivas de análisis que ofrecen las diferentes aproximaciones a la realidad (historia, geografía, economía, política, sociología, etc.) que englobamos en el concepto Ciencias Sociales.

Los aportes de la interdisciplinariedad a los procesos educativos desde una perspectiva crítica pueden, desde nuestro punto de vista, visualizarse como una experiencia de diálogo y construcción común que recoge, en términos epistemológicos una nueva concepción de los saberes y del proceso de producción de conocimientos, interrelacionando disciplinas a partir de principios fundamentales comunes. En una perspectiva pedagógica, consiste en definir y aceptar una serie de finalidades y propósitos educativos comunes, tendentes todos ellos al fortalecimiento de sujetos críticos, ciudadanos conocedores de sus derechos y deberes y con capacidad propositiva. Y en términos didácticos, nos lleva a relevar las dimensiones comunes de una metodología general para el aprendizaje que subyace a los diversos métodos específicos (Titone, 1981).

Opción ético-valorativa

En toda interpretación social y en toda acción humana, están comprometidos, explícita o implícitamente, valores que impulsan desde una concepción determinada de lo que significa ser hombres y mujeres, un nuevo sentido de la vida del ser humano en relación consigo mismo, con la naturaleza, con su entorno social (con los otros y las otras) y con la transcendencia (Santuc, 1990; Villamán, 1989).

En los procesos educativos además estos valores se externarán en actitudes internalizadas como resultado de todo el trabajo educativo. Desde los valores y actitudes se puede juzgar y tomar partido sobre la realidad social que estamos construyendo y de su validez o no. Para esta perspectiva crítica de las Ciencias Sociales, los valores impulsados tendrán que ver con la participación; el diálogo; la creación de consensos; la apertura al carácter contingente y relativo de las explicaciones sociales; el antidogmatismo y la tolerancia; el fortalecimiento de la identidad y autoestima; la asertividad; la apertura ante el cambio; el análisis crítico; la actitud problematizadora; la capacidad de compromiso con las propuestas o proyectos sociales que, aunque parciales, se visualizan como buenas para la vida de las mayorías de los hombres y de las mujeres generalmente no tenidos-as en cuenta en nuestra realidad.

V. PRINCIPALES CATEGORÍAS GENERALES PARA EL TRABAJO EN CIENCIAS SOCIALES DESDE UNA PERSPECTIVA CRÍTICA Y CONSTRUCTIVISTA

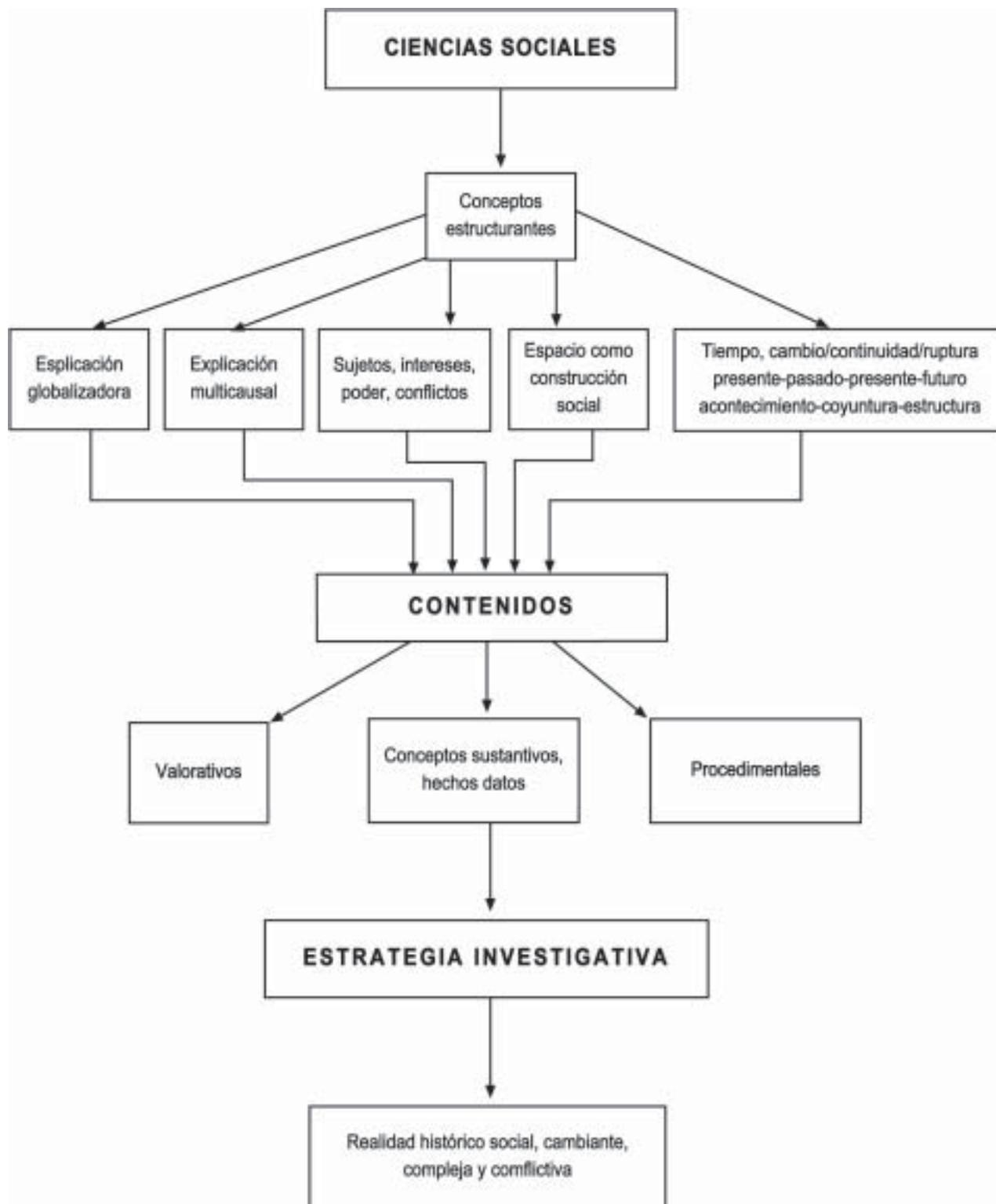
*«Pero la raíz de la historia es el ser humano trabajador y creador que da nueva forma a los hechos dados y los remodela. Una vez que se ha entendido a sí mismo y que ha establecido qué es lo suyo, sin expropiación ni enajenación, dentro de la verdadera democracia...»
Ernest Bloch, El principio de la esperanza*

¿Cómo entonces trabajar las Ciencias Sociales en el aula? Empezaremos señalando, siguiendo a Jesús Domínguez (1989), que en esta área de conocimientos específicos no tenemos una estructura conceptual jerarquizada. Trabajamos conceptos de distintos ámbitos de la realidad social (del político, del social, del económico...). Funcionamos con hipótesis o conceptos explicativos sobre las diferentes conformaciones de las sociedades humanas. Estas dependen de la opción desde la que interpretamos la sociedad (las utilizadas por la teoría marxista, funcionalista, estructuralista, etc.). Además, el señalamiento de estas categorías desde una perspectiva analítica implica una separación, pero el trabajo de ellas en el proceso educativo, reclama una integración y una articulación de las mismas. Desde esta perspectiva es que hablamos de multicausalidad y de integralidad.

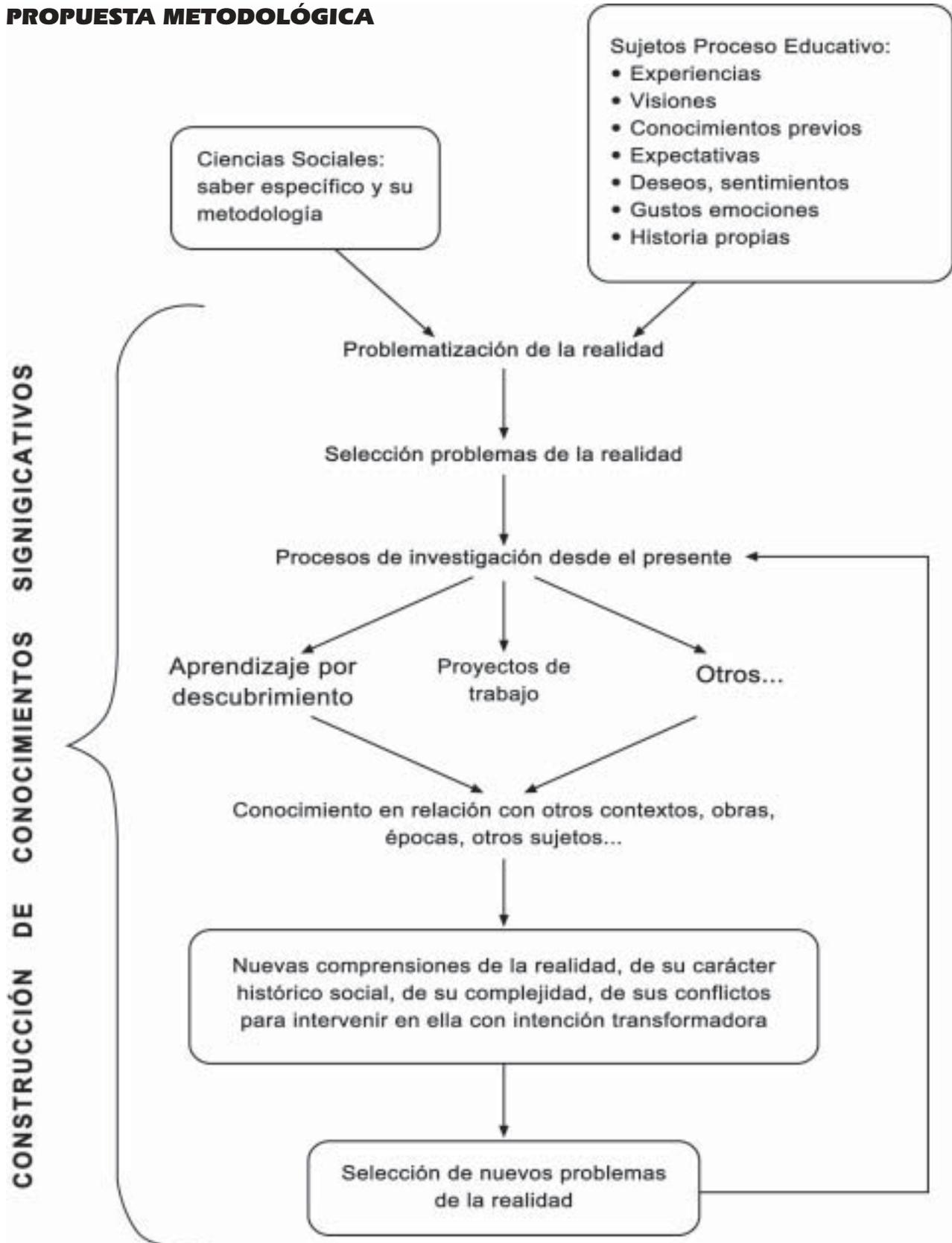
Las Ciencias Sociales si tienen una “sintaxis” o lo que decimos algunos, una “lógica” en su construcción, que le da la especificidad a la hora de enfrentarse a la realidad para poder dar razón de ella. En la propuesta metodológica se articulan y relacionan tres elementos básicos:

- a) naturaleza del conocimiento específico y su metodología.
- b) un proceso de aprendizaje desde una perspectiva crítica.
- c) un proceso de enseñanza coherente con los anteriores elementos señalados (ver figuras 1 y 2).

**PROPUESTA CONCEPTUAL Y METODOLÓGICA:
La “lógica de las Ciencias Sociales en el Aula”**



PROPUESTA METODOLÓGICA



Son elementos de la “lógica” de las Ciencias Sociales los siguientes:

- a) **La explicación globalizadora:** que asume la interrelación y la complejidad de los hechos sociales, de los sujetos y de los contextos implicados y asume la interdependencia e interinfluencia de los distintos niveles de la realidad (políticos, sociales, económicos, culturales). Trabajar en Ciencias Sociales es trabajar este tipo de explicación en distintos contextos y en distintas épocas, según las problemáticas seleccionadas.

- b) **La explicación multicausal:** que quiere dar cuenta de las condiciones necesarias para que se produzca los hechos. En Ciencias Sociales no estamos hablando de una relación mecánica causa-efecto. En los hechos sociales intervienen numerosos factores con distinto peso y carácter que interaccionan y provocan efectos variados, a veces después de mucho tiempo. Es por eso que se puede hablar, hasta cierto punto, de una cierta “jerarquía” de causas (Carr, 1987). La causalidad múltiple ayuda a profundizar en los hechos y en las regularidades que se dan entre ellos, con la finalidad de explicarlos mejor y hacerlos comprensibles. Relaciona los diversos ámbitos de la sociedad para explicar los distintos hechos sociales (estructura social, las dinámicas sociales, y políticas, los intereses y proyectos sociales, los sistemas económicos implicados y las dinámicas culturales). Recordaremos de nuevo que los hechos sociales son globales y para explicarlos y comprenderlos necesitamos una visión holística. Es para el análisis que separamos y distinguimos las diferentes categorías.

Para trabajar la multicausalidad en el proceso educativo en el aula, puede ayudarnos la siguiente propuesta:

**ANÁLISIS DE HECHOS HISTÓRICOS:
como estrategia para el aprendizaje de la causalidad múltiple**

Con estas propuestas se pretende poner a las y los estudiantes en situación de entender cómo se construyen las explicaciones histórico-sociales, al facilitar que, con el mayor número de datos posibles, ellas y ellos construyan sus explicaciones sobre los hechos y problemas que estén analizando. Nos parece una manera sencilla y contundente de romper la lógica mecánica con la que se aborda, en la mayoría de las ocasiones, las explicaciones sociales, haciéndolas aparecer, como si de un laboratorio se tratara, dependiendo de «tres o cuatro causas y cuatro o cinco consecuencias».

Qué pretende esta actividad:

- develar cómo cualquier hecho histórico y social tiene diversas causas que se interrelacionan y que generan unos impactos, no mecánicos, que influyen y van configurando la realidad social
- fomentar el espíritu crítico y analítico más allá de las apariencias superficiales
- desarrollar la capacidad propositiva y empática ante los hechos histórico-sociales

Sugerimos que las y los estudiantes se puedan organizar en grupos que participativamente se den su propia dinámica para realizar las acciones propuestas a continuación:

- selección del hecho o problema a trabajar.
- descripción del hecho con el mayor número de datos posibles: época, lugar, protagonistas individuales y colectivos, aspectos económicos, políticos, sociales, culturales del mismo, alcances del hecho, difusión, cambios que provoca...
- análisis y develamiento de los intereses presentes e implicados en la problemática.
- variables que inciden en la problemática y tipos de variables (económicas, políticas, sociales, culturales e ideológicas).
- qué papel juegan los poderes establecidos (poderes fácticos).
- qué papel juegan los sectores populares y marginalizados (pobres, mujeres, indígenas, negros..).
- qué papel juega el azar (entendido éste como lo imprevisto, la suerte, los accidentes, etc).
- qué alianzas y desencuentros se producen en el proceso; entre quiénes, quiénes quedan fuera...
- cómo influye el hecho en la realidad de su época: qué cambios provoca y de qué tipo son esos cambios, qué sectores sociales se ven beneficiados por este hecho y cuáles perjudicados, quiénes quedan al margen, qué rupturas se producen y qué sigue igual después de este hecho.
- cómo influye el hecho en nuestra realidad y en nuestra época: qué cosas de las provocadas por este hecho estamos viviendo aún, qué nos enseña para nuestro hoy, a qué nos compromete para el futuro.
- qué sentimientos suscita en ti.
- valoración final y personal del hecho teniendo en cuenta todos estos elementos.

Otro elemento de la “lógica” en esta área del conocimiento es:

- c) La explicación intencional: que ayuda a develar los motivos, intereses, proyectos, relaciones de poder, los conflictos y significados presentes en los hechos sociales, tanto a nivel individual como a niveles colectivos. En las pautas de análisis de los hechos sociales que presentábamos en los párrafos anteriores, queda también de manifiesto las explicaciones de las intenciones y los intereses que están envueltos en las posiciones y acciones de los distintos grupos sociales, y cómo ciertos proyectos son asumidos por determinados sectores sociales en épocas históricas y espacios concretos para configurar un orden social bajo su control.

Un ejemplo que nos puede ayudar a entender cómo los intereses y visiones de cada historiador o historiadora están presentes en las interpretaciones socio-históricas y la importancia de buscar las intencionalidades de las mismas, lo constituye **las dos valoraciones de Trujillo que presentamos a continuación: una de Joaquín Balaguer y otra de Roberto Cassá :**

*“El más ligero análisis de la historia nacional revela (...) que **sólo a partir de 1930**, esto es, después de **cuatrocientos treinta y ocho años del descubrimiento**, es cuando el pueblo dominicano **deja de ser asistido exclusivamente por Dios para serlo igualmente por una mano que parece tocada desde el principio de una especie de predestinación divina: la mano providencial de Trujillo**” (Joaquín Balaguer, *Discurso de ingreso en la Academia de Historia*).*

*“El esquema trujillista de dominación en ningún caso podía ser el portador de un proyecto nacional, ni siquiera en el contexto de la dominación burguesa. Era, por el contrario, la expresión de un proyecto corporativo, en el que Trujillo y su camarilla sustituían a la propia burguesía y al colectivo nacional como un todo. Menos aún podía ser la expresión de un proyecto nacionalista, por cuanto Trujillo era una pieza del tinglado imperialista en su zona de máxima influencia (...) El resultado no podía ser otro que una ideología reaccionaria, racista, elitista, antipopular, despótica...” (Roberto Cassá, *Actualidad y perspectivas de la cuestión nacional en República Dominicana*).*

Recomendamos hacer con ambos textos un ejercicio de reflexión, aplicando las pautas e análisis que se ofrecen en el apartado *análisis de textos* escritos en este mismo documento.

Principios estructurantes del área de Ciencias Sociales:

Desde estas claves de la lógica que hemos señalado, es que planteamos las siguientes categorías generales o principios estructurantes que nos parecen importantes en el trabajo de Ciencias Sociales en la escuela.

Tiempo: es uno de los componentes básicos para entender, ordenar, y explicar los procesos y los hechos sociales. El ser humano tiene una dimensión temporal. Todo lo que hacemos, lo hacemos en un tiempo y en un espacio que construimos en nuestro accionar. Como concepto a trabajar en el área es de una cierta complejidad que reclama sucesivas aproximaciones.

El tiempo es algo complejo, abstracto y su comprensión en los procesos educativos supone un reto que implica romper con la concepción de linealidad y cronología aburrida que ha tenido siempre en la educación escolar. Como sabemos por propia experiencia, tradicionalmente el tiempo se ha reducido, en los procesos educativos, a consideraciones cronológicas; es decir, a mediciones temporales en horas, días, meses, años. ¿Quién no

ha tenido que memorizar fechas de batallas, de nacimientos de personajes, de hechos que se señalan como responsables de un cambio radical en el devenir de la humanidad?

El tiempo *cronológico* es el tiempo que tiene que ver con los movimientos de la tierra, por tanto con la sucesión de los días y las noches, con las estaciones y con la localización geográfica (espacio) de puntos concretos en un mismo o distinto meridiano o paralelo.

El tiempo *histórico* es el que nos permite tomar conciencia del flujo, del cambio, de las continuidades, de las rupturas. En él ocurren los acontecimientos y todo lo que venimos diciendo. El tiempo histórico es un tiempo denso, más allá de una cronología. El tiempo histórico depende de los *cambios*, de las transformaciones, de las *rupturas*, de las *continuidades* y de las distintas velocidades con que ellas se producen en un mismo contexto o

en contextos distintos, de la intensidad y de la densidad de los acontecimientos. Esto es más importante para comprender los hechos sociales que la sola sucesión de los años.

Como han dicho Simiand, Kondratieff, y Braudel, entre otros, el tiempo histórico tiene que ver con la *larga duración (estructura)*. La estructura tiene una unidad en la que los elementos políticos, sociales, económicos y culturales la configuran como un sistema, pero esto no significa que la estructura sea inamovible. En su larga duración se van desarrollando distintas sub-etapas y movimientos. La realidad es siempre compleja, conflictiva y cambiante, incluso en las estructuras. *El tiempo medio (coyuntura)* es un período más corto de tiempo en el que también se da una unidad de elementos de los diferentes ámbitos de la vida social. Ej: la guerra fría; la coyuntura electoral de un país; la crisis del petróleo; la crisis de los Balcanes, etc. *El tiempo corto (acontecimiento)* es el tiempo de la vida cotidiana que recogen muy bien los cronistas o periodistas. Estas distintas duraciones se entrecruzan e interfieren creando el entramado del tiempo histórico.

Además del tiempo cronológico y del tiempo histórico, en Ciencias Sociales hemos de tener presente el *tiempo social* muy en relación con lo que hemos llamado tiempo histórico, pero que retoma los desarrollos y los distintos ritmos de los elementos que componen una realidad social.

EL TIEMPO DE LAS DIFERENCIAS

Ariés, Ph. *Les temps de l'histoire*. París 1986.

La historia es siempre la conciencia de lo único y particular, de las diferencias entre muchas particularidades. Las diferencias pueden situarse en el tiempo: los momentos sucesivos que se oponen en el tiempo unos a otros. Pero pueden situarse también fuera del tiempo, en la conciencia que una colectividad toma de sí misma en relación, no con otra época de su devenir, sino con la colectividad vecina y constituye lo que he llamado historia particular, la historia de las herencias. En un mundo fundado sobre la uniformidad de las técnicas y de las funciones, la historia ha sido concebida como la ciencia de las diferencias.

Resumiendo diríamos que trabajar el tiempo en los procesos educativos del área de ciencias sociales ayuda a:

- Explicar críticamente la diferente duración de los fenómenos sociohistóricos en los distintos espacios sociales.
- Comprender los distintos ritmos en los procesos y acontecimientos sociales (cambios, continuidades, rupturas) lo que nos reta especialmente hoy donde estamos asistiendo a una aceleración de cambios en tiempos de corta duración.
- Explicar los fenómenos sociales desde la interrelación e interinfluencia de la larga, mediana y corta duración del tiempo histórico.
- Situar cronológicamente, calendario, etapas, fechas, épocas, etc los acontecimientos y relacionarlos con el tiempo histórico.
- Trabajar la relación presente –pasado y presente – futuro para la explicación de los fenómenos sociohistóricos.

Espacio: entendido como una construcción social que realizan los grupos humanos. Siguiendo a Jiménez (1995) queremos subrayar que es una categoría necesaria para comprender y captar los hechos sociales. Desde una perspectiva crítica, seres humanos y espacios se relacionan dialécticamente y se afectan, influyen y se transforman. El espacio es una construcción social en donde se integran elementos físicos, pero sobre todo procesos sociohistóricos que generan, también en el espacio, desigualdades sociales y conflictos, “usos, costumbres, reglas, que terminan pronto y permanentemente convirtiéndose en leyes (Braudel, citado por Jiménez).

Trabajar esta categoría desarrolla el espíritu crítico: ¿qué tipo de razones, políticas, técnicas, económicas, ecológicas, sociales, culturales, etc. están detrás de la construcción de una autopista o de un aeropuerto en una determinada zona? ¿Qué pasará con los habitantes de la Ciénaga de Santo Domingo, cuando ella se convierta en una zona para el paseo de turistas? ¿Cómo está distribuido el suelo en las ciudades de República Dominicana? ¿Es justa esta distribución? ¿Por qué? ¿Cómo influyen en las configuraciones de los espacios las decisiones económicas?

Amparo Chantada (1998) en su libro “Del proceso de urbanización a la planificación urbana de Santo Domingo” enfatiza como el estudio del espacio es necesario para entender los procesos de diferenciación campo-ciudad, o la división del trabajo, o nociones económicas

como comercialización, sectores de producción, etc. Pero sobre todo para entender el comportamiento de los poderes establecidos.

“Así podemos explicar las razones por las cuales el Estado interviene en el financiamiento (...) de manera selectiva (...) interviene de manera muy política, tanto social como espacialmente, pues las exigencias objetivas no son las que determinan las prioridades. Si no fuera con esas premisas cómo explicar la insuficiente intervención del Estado en la construcción de viviendas, hospitales, escuelas, en el transporte público, en los servicios técnicos como agua, electricidad, y por otra parte, cómo explicar las inversiones injustificadas en el mantenimiento de paseos, de túneles, en un segundo aeropuerto en la costa Norte, en las circunvalaciones (...) cuando las necesidades sociales son tan dramáticas. Esa es la selectividad a la que nos referimos.

Así se puede explicar también la selectividad geográfica (...): no es la misma realidad vivir en la capital que en la frontera. En Santo Domingo existe un sobre-equipamiento en relación al sub-equipamiento regional. Así se expresan las relaciones de fuerza y de poder en el Estado, entre una burguesía urbana omnipresente y una incipiente burguesía regional. Las inversiones en obras de infraestructura o servicios colectivos reflejan las situaciones de poder (..) entre sectores de la burguesía nacional” (pag.98).

Esta visión crítica del espacio como construcción social implica un trabajo de distintos ámbitos y dimensiones articulados/as: lo geográfico, lo cultural, lo organizativo – social, lo económico, lo ecológico, etc.

Es impensable, desde esta perspectiva, seguir hablando de geografía física por un lado, humana por otro, económica por otro, etc.

«Cuando recortamos y definimos una parcela de la realidad como una situación problemática, ella es intrínsecamente un conjunto de relaciones entramadas de dichos elementos. ¿Por qué fragmentarla en vez de intentar abordar su estudio a partir de las relaciones y articulaciones de los elementos que ayuden a entender el problema?... No se elimina el tratamiento del clima, el relieve, el suelo, sino que se pone a disposición (se articula) del fenómeno que interesa analizar»

En esta relación dialéctica grupo humano - espacio ambos se modifican y transforman. Los seres humanos que viven en un espacio concreto, en su accionar en él adquieren unas características que los distinguen de los seres humanos que interactúan en otros espacios distintos. Sánchez Jiménez sostiene que esta relación dialógica que provoca transformaciones profundas, se da en el tiempo de la “larga duración”, de la estructura. Personalmente creemos, y la velocidad de los cambios hoy lo corrobora, que la coyuntura, también fecunda el diálogo e interacción entre los grupos humanos y su entorno y que en ella también se producen cambios que marcan y configuran.

En las consideraciones sobre el espacio desde esta perspectiva, es un elemento importante a tener en cuenta para la comprensión de la realidad social, los cambios introducidos por los medios de comunicación. Estos han conseguido revolucionar nuestra concepción de ubicación no sólo en el espacio, sino también en el tiempo. Los transportes, el teléfono, la televisión y el INTERNET nos han colocado en la simultaneidad de espacios y tiempos. Es la construcción del “espacio virtual” y el “tiempo virtual” más allá de la “aldea global”.

En “La Galaxia Gutenberg”, McLuhan expresa que “la tecnología de la comunicación transforma todas las relaciones sociales y convierte al mundo en una aldea global, en la que el espacio y el tiempo son abolidos y los hombres tienen que aprender a vivir en estrecha relación. Se desarrolla una cultura planetaria y desaparecerán los libros a favor de los medios audiovisuales”

El espacio virtual consume mucho de nuestro tiempo y posibilita todo tipo de relaciones (por supuesto mercantiles, pero también de ocio y afectivas), aunque la revolución tecnológica pone de manifiesto, una vez más, la injusta desigualdad en el acceso a estos bienes de los distintos colectivos humanos y países.

Sujetos: tanto individuales como colectivos. Hablar de sujetos sociales en el proceso educativo es, en primera instancia, «desaprender» un concepto que tenemos internalizado desde el sentido común cotidiano. Según ese sentido, sujeto es igual a persona. Todos somos personas, pero ¿somos todas y todos sujetos?. Esta ha sido una interrogante muy productiva en mi experiencia de trabajo con educadoras y educadores. Ser sujeto social significa ser partícipe de proyectos colectivos. Es tener propuestas, o al menos estar buscándolas, sobre cómo solucionar los retos que confrontamos como comunidad, grupo o país. Por eso hablamos de que los sujetos tienen siempre intencionalidades en su quehacer y gestionan un poder para hacer eso que creen. Una característica de esta dimensión colectiva, de participar en proyectos que constituye a los sujetos sociales es su pluralidad. Hay diversidad de sujetos sociales: mujeres, campesinos, partidos políticos, sindicatos, hombres de empresa, comunidades eclesiales de base, etc. Pero además, como personas, por nuestra identidad plural, podemos ser al mismo tiempo parte de varios de estos grupos. Es importante señalar también que la dimensión colectiva de sujetos sociales no anula la dimensión personal de los mismos que corresponde a los principios de autovaloración, autoestima, identidad, creatividad, propositividad, asertividad, ética, etc. que son características fundamentales y que no se pueden expresar colectivamente sin una vivencia en el nivel personal.

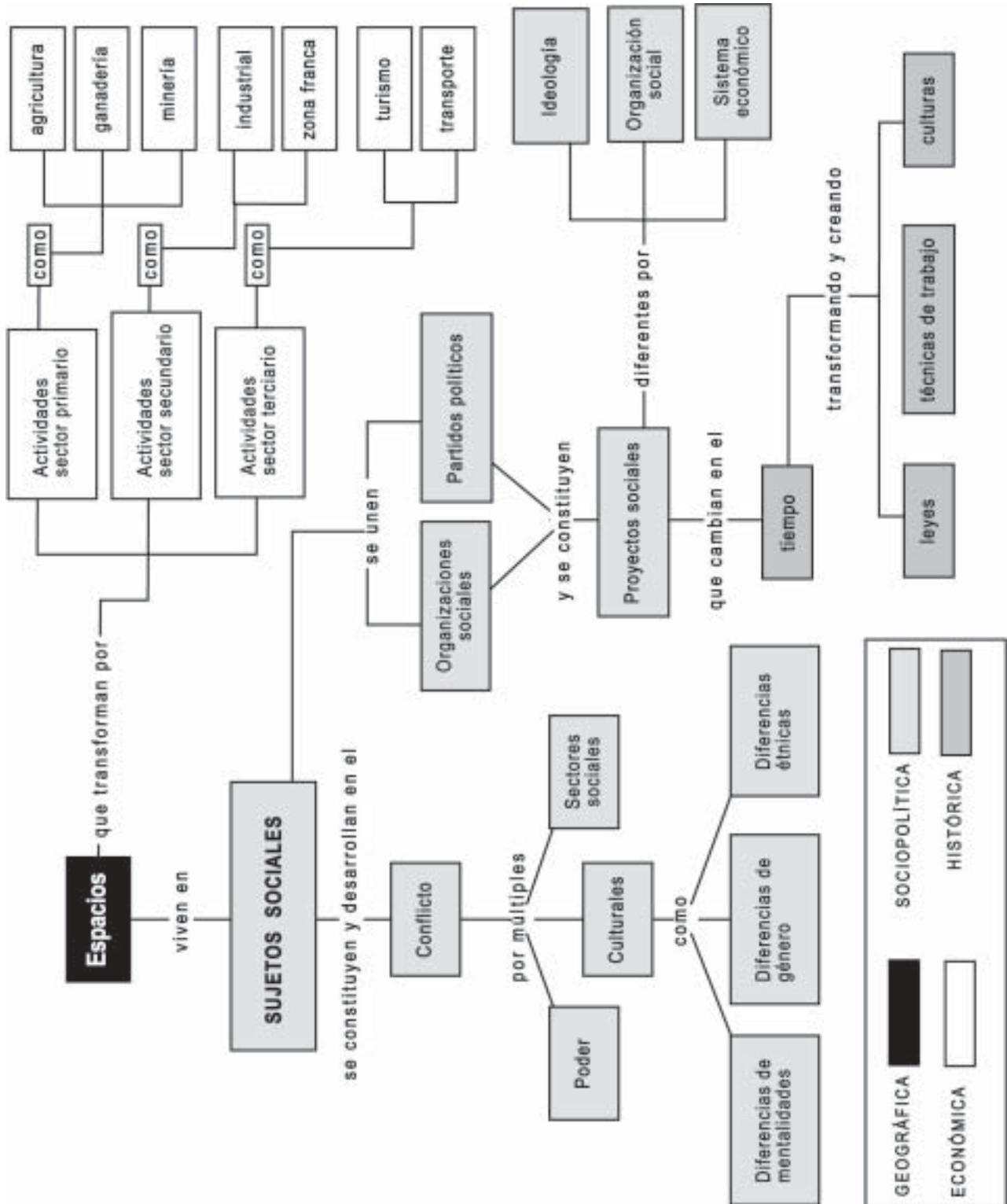
Resumiendo, diríamos con Rebellato (1999), que, para ser sujeto es necesario:

- Poder elegir.
- Ser dialógico, tomando iniciativas en el diálogo y la comunicación con todo lo diferente y pudiendo intervenir para transformar lo que le rodea.
- Poder ser autónomo en sus opciones, en diálogo con lo diferente, ya que la autonomía se construye con otras y otros.
- Formar parte de comunidades en las que se puede compartir significados (símbolos y sentidos), prácticas y modos de organización que es lo que aumenta el sentido de pertenencia y fortalece la identidad.
- Vivir la experiencia de la contradicción y del compromiso.

A continuación presentamos un mapa conceptual de los sujetos sociales en el que pretendemos ofrecer pistas para un trabajo articulador de los distintos ámbitos de lo social (lo que para algunos y algunas autores/autoras son las dimensiones), es decir, los aspectos económicos, espaciales, político-organizacionales, culturales, histórico-temporales, etc.

Nos parece que los mapas conceptuales, además del valor que todos los estudiosos del tema le reconocen, tienen también la ventaja de constituir un guión planificador del tema problema a trabajar, en el que de manera integrada pueden verse los distintos aspectos a tener en cuenta desde una perspectiva crítica y globalizadora del conocimiento y de los aprendizajes.

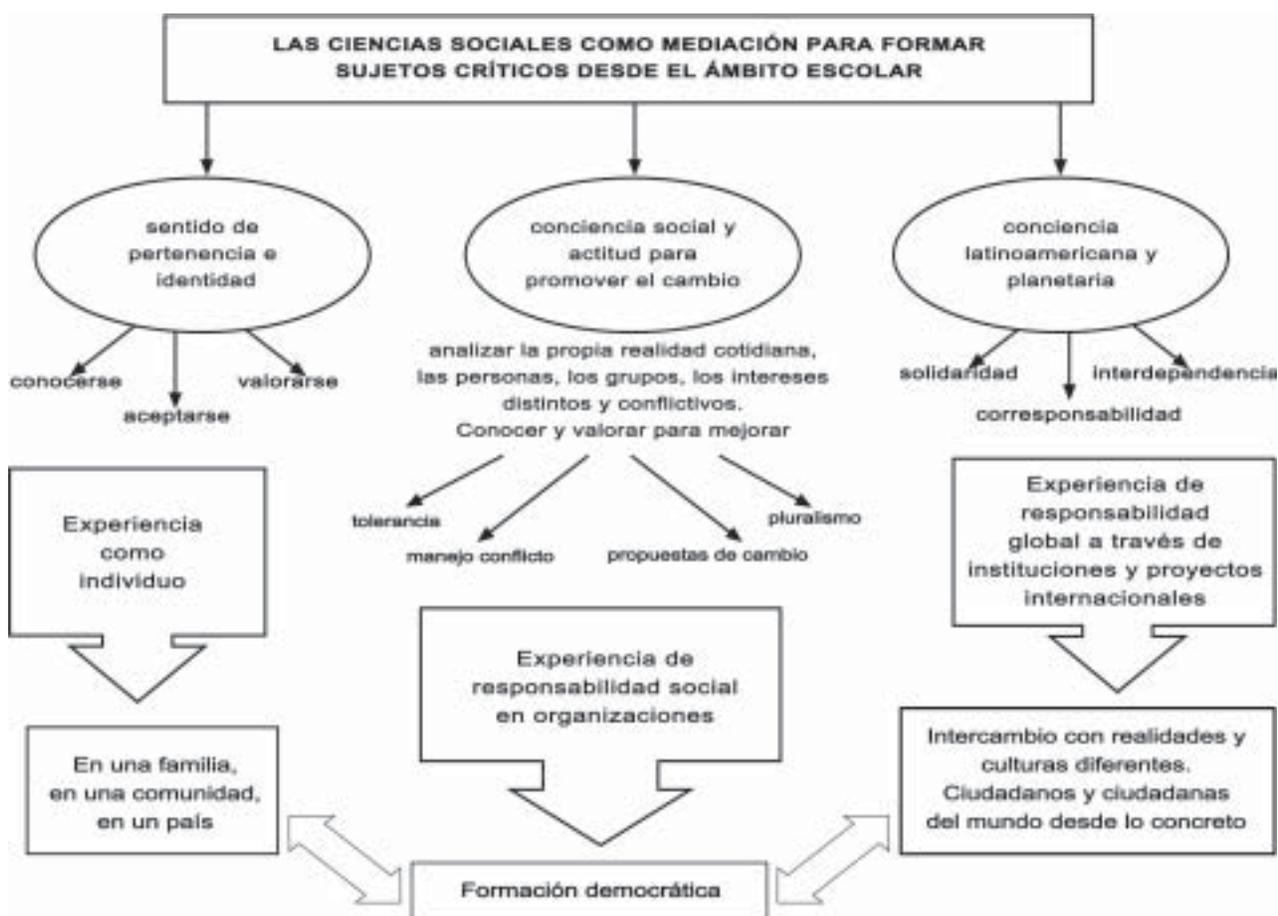
Mapa conceptual que integra los diferentes ámbitos de lo social (o las llamadas dimensiones)



VI. FORMACIÓN DE LA CONCIENCIA CRÍTICA Y LA CIUDADANIZACIÓN DESDE EL ESPACIO ESCOLAR: UNA PROPUESTA

En el trabajo que se viene impulsando desde el Centro Poveda, la propuesta metodológica de formación de la Conciencia Crítica constituye un eje vertebrador para la constitución de ciudadanas y ciudadanos desde la escuela.

Tanto los contenidos como los procedimientos de esta propuesta metodológica contribuyen a hacer posible, a operativizar, desde una perspectiva democrática y de ciudadanización un trabajo en el área de Ciencias Sociales en la línea de lo que venimos hablando.



¿Cómo se articula la Conciencia Crítica con las Ciencias Sociales en el proceso educativo? A través de sus tres dimensiones podemos proponer unas correspondencias y unas relaciones, especialmente ricas desde la perspectiva pedagógica.

La dimensión ético-valorativa de la conciencia crítica, recoge desde una concepción determinada de lo que es ser mujeres y hombres, desde una concepción antropológica, unos valores y unas actitudes que deben ir posibilitando unas acciones prácticas.

Trabajar esta dimensión es promover las experiencias que posibilitan los aprendizajes de valores, ya que éstos no pueden internalizarse a partir de discursos sino de acciones reiteradas que van generando hábitos y actitudes.

En el trabajo del área de ciencias sociales, la dimensión ético-valorativa nos ayuda a proponer y seleccionar en cada momento contenidos valorativos a desarrollar y a buscar las estrategias propias que los operativicen. De la importancia de este tipo de contenidos para el talante democrático de nuevos-as ciudadanos-as nos habla todo lo afirmado en los apartados anteriores. La dimensión ético-valorativa posibilita tomar partido y juzgar de la realidad social que estamos construyendo y de su validez o no en cuanto que impulse, o no, vida feliz y abundante para todas y todos.

La dimensión de construcción de conocimientos desarrolla una visión problematizadora de la realidad social que vivimos y construimos para comprenderla en su funcionamiento, conocerla y transformarla. Ayuda a develar los mecanismos que sustentan y reproducen los procesos sociales, más allá de las apariencias.

En una perspectiva constructivista crítica, implica, asimismo, la valoración y legitimación de distintos tipos de saberes y de las lógicas existentes en su producción, promoviendo la rigurosidad en los procesos del conocer. Posibilita también la apropiación de los instrumentos, técnicas y procedimientos propios del análisis social.

En un trabajo desde el área de ciencias sociales, esta dimensión permite redimensionar los contenidos cognoscitivos (datos, hechos, informaciones, conceptos) y los procedimentales, a la vez que ayuda a precisar los elementos constitutivos del trabajo desde esta área específica de conocimientos.

Con el desarrollo de este tipo de contenidos se aporta al desarrollo de las siguientes capacidades:

- entender y analizar críticamente el funcionamiento de la realidad social.

- situarse en un mundo en cambio y saber desenvolverse en él.
- construir nuevos significados sobre la realidad.
- discriminar la información críticamente, así como de analizar los medios que la producen y distribuyen y de seleccionar la necesaria para resolver los problemas que se enfrentan en la vida cotidiana.
- rigor en el manejo de los datos que aportan las distintas fuentes y las experiencias.
- develamiento de los distintos intereses y proyectos presentes en nuestra sociedad.
- organizar, contextualizar y explicar las informaciones, relacionando los distintos ámbitos de la realidad social.
- actitud investigativa y las estrategias y técnicas de la investigación.
- comprensión de elementos tan sustantivos como el cambio, la continuidad, el tiempo, el espacio como construcción social, los sujetos, la contingencia, la relatividad de los fenómenos sociales, la significatividad, la causalidad múltiple.
- decidir y gestionar procesos, así como de planificarlos y participar en ellos.
- proponer soluciones, de imaginar, de dar significación a los hechos sociales.
- fortalecimiento de la identidad personal y colectiva.

La *dimensión política y de ciudadanización* trabaja, a su vez, la capacidad de generar cultura democrática desde la escuela, y por esta vía ayuda al redimensionamiento de lo público, incluyendo lo cotidiano. Desde esta dimensión se trabaja conceptual y procedimentalmente la gestión democrática de los procesos de construcción de conocimiento, de su uso y su validación, no sólo al interior de la institución educativa, sino también en la comunidad. Y también la organización participativa, que incluye el reclamo de la información, el diálogo, la posibilidad de las visiones críticas y plurales, la toma de decisiones compartida y el control en el desarrollo de la gestión.

Esta dimensión impulsa el debate y la racionalidad comunicativa, ayudando a la corresponsabilidad y a la capacidad propositiva. Trabajada desde el área de ciencias sociales es un campo rico para la experiencia de funcionamiento democrático a través de

procedimientos y estrategias que se pueden implementar no sólo en el espacio escolar, sino también en el amplio campo de la relación escuela-comunidad.

Estas tres dimensiones están profundamente implicadas. Las separamos analíticamente, pero es claro que los valores, las actitudes, los procedimientos y los conceptos e informaciones son mediaciones significativas, y todas necesarias, para la construcción de sujetos democráticos. Las dimensiones de la conciencia crítica se concretan a través de los tipos de contenidos y los procedimientos en el área de Ciencias Sociales.

VII. CONTENIDOS DE CIENCIAS SOCIALES EN EL AULA. ALGUNAS CLARIFICACIONES

No enciclopedismo muerto, ni catálogo, ni ciencia hecha, sino conocimientos que se van haciendo cada vez en cada espíritu, como inventor y partícipe de esa historia milenaria. Únicamente así puede lograrse ese hombre (...) que constituye el ideal de una comunidad (...) quien detenta un conjunto de elásticos sistemas que confieren la intuición, el dominio y la valoración de la realidad.

Ernesto Sábató

Debemos entender los contenidos como una selección de formas o saberes culturales en un sentido muy próximo al de la antropología cultural: conceptos, explicaciones, razonamientos, habilidades, lenguajes, valores, creencias, sentimientos, actitudes, intereses, pautas de conducta, etc. Este es un sentido bien amplio de contenidos.

Coll y Solé los consideran *ejes para organizar los procesos de aprendizaje*, primando la significatividad sobre la cantidad. Gimeno Sacristán* señala la amplitud cultural que deben tener los contenidos para constituirse en mediaciones para el desarrollo personal y la socialización.

Es conveniente recordar que los estudiantes enfrentan el estudio de los hechos sociales, tal como se los encuentran en las explicaciones de libros de texto o de las y los profesores, sin distinguir ni descubrir la perspectiva presente en toda argumentación, explicación y selección de hechos sociales. Tienden a una separación radical entre los hechos, por un lado y las opiniones por otro, sin darse cuenta de la profunda imbricación e interacción entre los hechos que se seleccionan como tales, el modo como se enuncian y los propósitos e intereses que subyacen a esa selección.

Los contenidos son también mediación para el desarrollo de unas capacidades y posibilidades que son las grandes pretensiones o propósitos de la educación. El trabajo en el área de Ciencias Sociales debe estar orientado a posibilitar que el y la estudiante puedan construir explicaciones sobre los hechos sociales, de una manera global e interrelacionando

* Citado por García Ruiz, coordinador, 1993.

las diversas variables que ayudan a comprender los hechos sociales, las relaciones sociales y las transformaciones que hombres y mujeres han realizado a lo largo del tiempo y realizan hoy en relación con su entorno.

Con este enfoque los contenidos pueden y deben colaborar a la formación de ciudadanas y ciudadanos responsables, conocedores de sus derechos, con posibilidad de tomar decisiones, abiertos al pluralismo, defensores de los derechos humanos, identificadas e identificados con su realidad social, grupal y nacional y con posibilidad de ejercer un juicio crítico, desde unos valores internalizados.

Es también importante señalar que los contenidos constituyen la posibilidad de que los/as estudiantes elaboren sentido y significado en lo que van conociendo y aprendiendo. El trabajo en esta área tiene que procurar ir más allá de una lectura lineal. La causa efecto no sirve para dar cuenta de los fenómenos sociales. Es imprescindible recurrir a las explicaciones de causalidad múltiple, consecuencias complejas. Las formas que rigen las relaciones económicas y políticas, los conflictos de intereses entre los sujetos individuales y colectivos, los procesos de cambio y transformación social., etc. Buscar el mejor esquema explicativo entre algunos otros alternativos. Es necesario ir rompiendo con los estereotipos, relevar las intenciones presentes en las intervenciones sociales y percibir las interpretaciones alegóricas y simbólicas. Es la manera de ir rompiendo también los preconceptos con los que las y los estudiantes inician el estudio de la Ciencias Sociales, como señala Piaget.

Debemos evitar la confusión entre contenidos e información. Hoy en día los medios de comunicación, incluido INTERNET, producen una inmensa cantidad de información que colocan a disposición de ciudadanas y ciudadanos, quienes no pueden digerirla en la mayoría de los casos. El trabajo en Ciencias Sociales, los contenidos de esta área específica de conocimiento, apuntan a construir herramientas para leer con inteligencia, criticidad y sensibilidad social, las informaciones, pudiendo así seleccionar y analizar, del inmenso conglomerado, sin dejarse manipular y desinformar con aparentes declaraciones de neutralidad.

Tipos de Contenidos:

- a) **Hechos y conceptos:** Aún reconociendo la dificultad que en esta área del conocimiento tenemos para arribar a unos conceptos generales que puedan ser asumidos unívocamente, al margen de las opciones ideológicas e historiográficas, es conveniente distinguir entre *conceptos estructurales* que ya señalamos en el apartado V de este documento, y que tienen que estar presentes en todo trabajo de ciencias sociales (sujetos sociales, individuales y colectivos; identidad/diversidad/diferencia; explicación

multicausal y global de los acontecimientos; el espacio como construcción social; la relación temporal presente-pasado–presente-futuro; cambios/continuidades/rupturas/conflictos; intereses/intencionalidades/poder) y *conceptos sustantivos* (guerra, revolución, capitalismo, socialismo, clases sociales, neoliberalismos, modernidad, postmodernidad, industria, romanticismo, renacimiento, estado, nación, gobierno, país, economía, cultura, derecho), que tienen un grado de generalización aceptable el área de ciencias sociales y desde los que se pueden desarrollar los contenidos informativos y los datos. Ejemplo de lo que decimos sería como el concepto de revolución se especifica con el desarrollo de la «Revolución de Abril», de la «Revolución Francesa» o de la «Revolución Rusa», etc.

- b) **Valores y actitudes:** Sin ser exclusivos de las Ciencias Sociales, conviene señalar que desde ella se puede trabajar privilegiadamente valores como la solidaridad, la identidad y la autoestima, el manejo del conflicto y el diálogo, la concertación, el pluralismo, el contingencia de las explicaciones, el compromiso y la responsabilidad social, además de la creatividad para imaginar y aventurar explicaciones a partir de la relación de datos seleccionados.
- c) **Procedimientos:** Estos contenidos constituyen una nueva estrategia para romper con la concepción memorística del aprendizaje, tan generalizada en esta área del conocimiento que son las Ciencias Sociales. Tradicionalmente se ha pensado, y se ha practicado, el aprendizaje y la enseñanza de la historia, la geografía, la economía, la política, etc. de una manera abstracta y teórica que inducía al ejercicio de la memoria mecánica como el recurso básico y la estrategia a implementar para poder incorporar nuevos conocimientos. Introducir los contenidos procedimentales nos lleva a incorporar la importancia del aprendizaje práctico: el saber hacer y la necesidad de generar conceptualizaciones a partir del saber hacer.

En las Ciencias Sociales los procedimientos están relacionados con el método utilizado por la o el historiador. Además de los clásicos procedimientos de ubicación de sujetos, objetos y hechos en el espacio, de la representación cartográfica, es interesante destacar la capacidad de desentrañar, analizar, confrontar y develar críticamente las distintas formas de explicar un hecho social, el manejo, interrogación y análisis de los diversos tipos de fuentes, el manejo del tiempo: la ubicación de sujetos, hechos y objetos en el tiempo, la representación gráfica del tiempo, la representación de los cambios, la comparación de hechos, sujetos, objetos, tiempos y contextos diferentes interrelacionándolos, la posibilidad de construir explicaciones sobre los hechos sociales a partir de unos datos recogidos, fundamentando y argumentando éstas.

Todo esto nos lleva a la comprensión de que es necesario una ayuda pedagógica planificada para potenciar los aprendizajes de los distintos tipos de contenido que estamos proponiendo.

Para ordenar los distintos tipos de procedimientos que se pueden implementar desde las Ciencias Sociales, proponemos, siguiendo a otros estudiosos del tema, tres ejes articuladores de los mismos:

- a) los procedimientos que permiten la apropiación y los aprendizajes de los conceptos claves, de las ideas fundamentales de los hechos sociales (los llamados conceptos fundamentales y estructurantes). Estos procedimientos podrían ser:
 - debates: mesas redondas, trabajo en grupos, panel (preparados con distintos materiales, dossiers, videos, películas, radiocasette). Para trabajar la elaboración de juicios personales, la comprensión crítica, el respeto a otras/os y a la diferencia.
 - lectura de cambios y evolución histórica.
 - ejercicios de orientación (lateralidad, profundidad, anterioridad).
 - juegos, juegos de simulación.
 - comentario y análisis de los distintos tipos de fuentes.
 - crucigramas
- b) otro grupo de procedimientos posibilitan la apropiación de los métodos con los que las y los historiadores construyen sus explicaciones histórico-sociales. Entre ellos destacamos:
 - selección y lectura de fuentes diversas.
 - clasificación de fuentes por su relación directa o no con los hechos (primarias, historiográficas) y por su soporte (escritas, orales, icónicas, materiales, sonoras...).
 - desarrollo de destrezas en la crítica de fuentes.
 - lectura e interpretación de paisajes, datos estadísticos.
 - realización de entrevistas, encuestas, cuestionarios.

- ordenamiento de datos.
 - elaboración de consensos.
 - observación – percepción.
 - elaboración de explicaciones, fruto del análisis fundamentado.
 - presentación de conclusiones.
- c) otro grupo de procedimientos serían los instrumentales que proporcionan las herramientas para elaborar productos específicos de las ciencias sociales: la elaboración de mapas, de líneas de tiempo, de maquetas, la elaboración de calendarios, la elaboración de encuestas, la elaboración de entrevistas desde la perspectiva de la historia oral, las historias de vida, la elaboración de guías para visitas a museos, lugares de producción, análisis de textos históricos, elaboración de comics, etc.

¿Cómo trabajar los distintos contenidos a partir de un tema problema?

Veamos un ejemplo para trabajar contenidos valorativos, conceptuales y procedimentales, desde esta perspectiva crítica e investigativa que venimos presentado:

ELABORACIÓN DE UN PROYECTO DE TRABAJO EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES

El siguiente es un proyecto de trabajo realizado en una perspectiva que promueve aprendizajes significativos y participativos, y se despega de concepciones más tradicionales en el ámbito de los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Los proyectos de trabajo al mismo tiempo constituyen un camino bastante eficaz de articular los contenidos “oficiales” con los intereses, la vida y la experiencia de las y los estudiantes, de fomentar la criticidad y de flexibilizar y aterrizar el curriculum.

En estos procesos las y los estudiantes se involucran activamente en la selección del tema-problema. Para ello, pueden realizarse diversas acciones (visualización de películas, videos, análisis de la realidad, etc.) mediante las cuales se van relevando problemáticas que afectan sus vidas y sus necesidades y se van seleccionando las que más les impactan e interesan.

Si el trabajo se pretende que tenga una incidencia en todo el espacio escolar, puede hacerse de la manera que proponemos a continuación, pero tenga el alcance de un curso o tenga el alcance de toda la escuela, el proceso de selección es también participativo y abarca la reflexión personal, la reflexión en pequeño grupo hasta la asamblea de curso.

Si es para toda la escuela, los diferentes cursos de un nivel van eligiendo problemas, para luego reunirse en asambleas de nivel en donde consensuan finalmente el tema-problema a trabajar. Además el proceso así implementado repercute en la capacidad de iniciativa de los/as estudiantes y en una visión más crítica y global sobre su realidad y sobre las problemáticas que en ella se dan.

Presentamos el proyecto explicando cada uno de sus momentos o pasos como si se tratase de un taller de construcción colectiva con maestras y maestros, al estilo de los que realiza el Centro Poveda en su práctica cotidiana.

1. TEMA - PROBLEMA

El tema problema debe expresarse en términos de invitar a una acción colectiva o con un interrogante que movilice a las personas que van a participar en él. Debe conectar con las motivaciones de las y los estudiantes y mostrar una orientación hacia el cambio y la transformación de la realidad. En este caso se formuló así:

“Conozcamos nuestras raíces étnicas para valorarnos más como dominicanas y dominicanos y contribuir a vivir con más igualdad y dignidad en nuestro país”.

2. JUSTIFICACIÓN

La justificación debe expresar de manera breve la pertinencia del tema-problema seleccionado y su importancia en el proceso educativo. Responde al por qué de su selección.

Desde una educación en perspectiva crítica y transformadora la justificación de esta problemática estaría compuesta por los siguientes elementos:

El desarrollo histórico de la constitución de la nación dominicana, con diversos componentes que en el concierto social ocupaban distintas posicionalidades al interior de la sociedad, nos ha llevado a una configuración compleja. En ella, unos componentes han sido privilegiados en la dominación y otros negados en la subordinación.

Esta complejidad mal leída ha provocado una desidentidad, identidad débil o vergonzante, que puede producir desarraigo, mimetismo ante el bombardeo de un mundo globalizado y el gusto y la valoración de todo lo de fuera por encima de lo propio.

La desigualdad étnica se traduce también en el ámbito económico, donde los sectores de producción están en manos de los grupos hegemónicos que son de una determinada etnia, mientras se produce la exclusión de las mayorías pobres, en donde abunda otro de los componentes étnicos, que se considera inferior por la vigencia de la ideología del progreso y las políticas neoliberales.

Trabajar el tema problema de la identidad, ayuda a superar una ideología que pretende perpetuar esta situación y que se refleja en nuestros refranes populares y en nuestras manifestaciones folclóricas.

El proyecto ayuda a recuperar los componentes étnicos de lo dominicano (lo indígena, lo africano y lo español) en una simbiosis propia y en pie de igualdad que caracterice lo auténticamente dominicano.

Un trabajo sobre identidad es una mediación para el reconocimiento de las raíces africanas que están presentes en la cultura dominicana, para valorarlas más y asumirlas como propias. Y para redimensionar, desde un fortalecimiento de lo que somos, nuestras relaciones con los otros países y culturas diferentes a la nuestra pero no mayores sino iguales en riqueza y dignidad.

3. PROPÓSITOS

Los propósitos del proyecto responden a la pregunta del para qué es éste, es decir qué finalidad tiene este proyecto en el proceso educativo y en qué va a aportar al mismo. En esta propuesta de formación crítica, los propósitos deben apuntar a desarrollar capacidades y competencias en los distintos ámbitos de la vida personal: es por eso que elaboramos propósitos en la dimensión conceptual o de construcción de conocimientos, en la dimensión valorativa y actitudinal y en la dimensión procedimental o del saber hacer. En ese sentido señalamos:

- Posibilitar condiciones y experiencias que favorezcan el asumir lo que somos como dominicanas y dominicanos desde la propia valoración de nuestra persona, de los grupos de relación primaria (nuestra familia), de la comunidad en la que vivimos, y de nuestra nación para generar actitudes de amor, justicia, solidaridad y defensa de la vida de todas y todos.
- Propiciar la investigación del problema de la identidad en una perspectiva integradora en sus distintos elementos (conceptuales, valorativos y prácticos) para la formación de sujetos críticos capaces de identificarse con lo propio y proponer alternativas de solución a la problemática de la identidad.
- Favorecer acciones personales y colectivas en los ámbitos comunitarios, que generen nuevas actitudes y prácticas de fortalecimiento de la identidad dominicana.

4. PASOS EN LA REALIZACIÓN DEL PROYECTO

1. Recogida de conocimientos previos y problematización

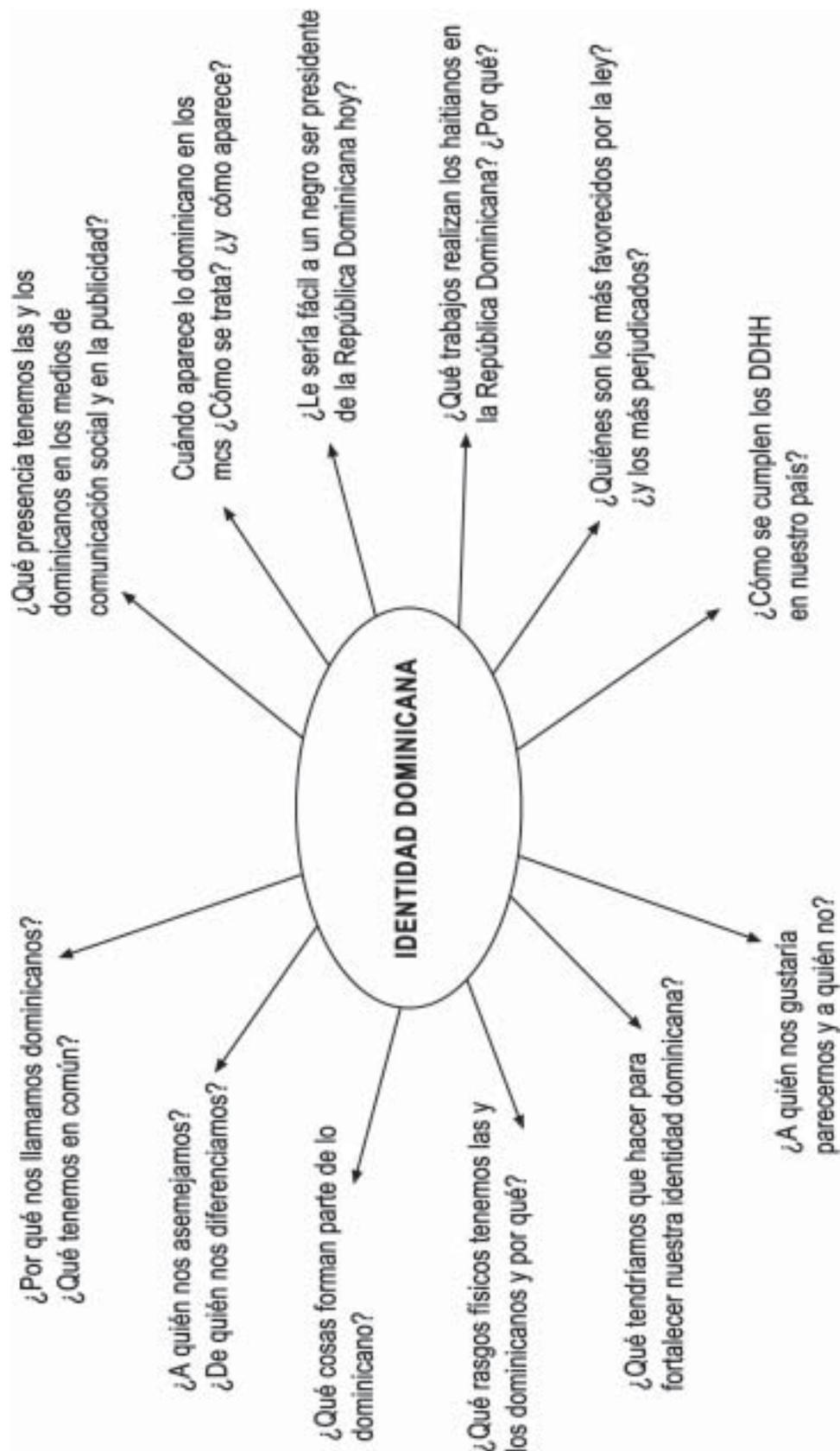
El primer paso que ha tomarse en cuenta si queremos propiciar un aprendizaje significativo, es la recuperación de conocimientos previos, las experiencias y las explicaciones que las y los estudiantes dan a los fenómenos y problemas de la vida diaria.

El partir de los conocimientos previos tiene valor en la medida en que se articulan con la nueva información necesaria para construir nuevos conocimientos. Por esto es importante que las y los profesores utilicen estrategias para recoger este tipo de conocimiento.

La recuperación de los conocimientos previos puede realizarse de diferentes maneras, dependiendo del tema-problema, de la situación sociocultural y de la edad de las y los estudiantes. En este caso proponemos una "lluvia de ideas", pero también podría realizarse la problematización mediante comentarios a noticias de periódicos, dibujos, ilustraciones o videos. Uno de los videos que podría servir para este tema es el titulado "Un pueblo café con leche", realizado por el CEDEE (1985).

Ejemplo de "lluvia de ideas":

- ¿De dónde venimos las dominicanas y dominicanos?
- ¿Por qué nos llamamos dominicanos? ¿Qué tenemos en común?
- ¿A quién nos asemejamos? ¿De quién nos diferenciamos?
- ¿Qué cosas forman parte de lo dominicano: en la cultura, en las creencias, en la música, en la comida, en la vivienda, etc.?
- ¿Qué rasgos físicos tenemos las y los dominicanos y por qué?
- ¿Qué tendríamos que hacer para fortalecer nuestra identidad dominicana?
- ¿Cómo nos sentimos por ser dominicanas y dominicanos?
- ¿A quién nos gustaría parecernos y a quién no?
- ¿Qué presencia tenemos las y los dominicanos en los medios de comunicación social y en la publicidad?
- ¿Cuándo aparece lo dominicano en los mcs? ¿Cómo nos tratan? y ¿cómo aparecemos?
- ¿Le sería fácil a un negro ser presidente de la República Dominicana hoy? ¿Por qué?
- ¿Qué trabajos realizan los haitianos en la República Dominicana? ¿Por qué?
- ¿Todas y todos los dominicanos tenemos los mismos derechos? ¿Somos iguales ante la ley?
- ¿Quiénes son los más favorecidos por la ley? ¿Y los más perjudicados?
- ¿Tendríamos que cambiar nuestra manera de entendernos como dominicanas y dominicanos? ¿Por qué?



Después de esta lluvia de ideas se podría preguntar qué otros aspectos del tema-problema les gustaría trabajar y así podrían identificarse los intereses que el grupo de estudiantes tiene. Presentamos un ejemplo de esta problematización (ver gráfico 1). En la problematización se plantea la perspectiva interdisciplinaria y de articulación de los ámbitos propio de las ciencias sociales: lo temporal, lo espacial, lo ciudadano, lo económico...

2. Selección de contenidos

Una vez realizada la problematización, podrías reunirte con otras/os profesoras y profesores para seleccionar los contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales que pueden desarrollarse en torno al tema-problema desde las distintas áreas del conocimiento (ver gráfico 2). Una vez más en los contenidos aparece las dimensiones de lo social, de manera que se puedan integrar en el trabajo desde una perspectiva de globalidad.

Contenidos:

Conceptuales

- las etnias que están presentes en lo dominicano: origen de esas distintas etnias. Componentes étnicos de lo dominicano: lo indígena, lo africano, lo hispano.
- organización social de las mismas: estratificación en sectores sociales, sujetos individuales y colectivos, instituciones, grupos, etc.
- creencias.
- rasgos físicos que caracterizan a las dominicanas y dominicanos.
- manifestaciones artísticas.
- Proceso histórico de interacción: conquista y colonización.
- nuevas síntesis culturales: mulatismo y nuevos fenómenos sociales: la esclavitud, las resistencias populares.
- medios de producción hoy : cuáles son y qué grupos sociales y étnicos los poseen.
- sectores sociales en nuestra República Dominicana hoy : estratificación y su relación con las etnias.
- distribución étnica por regiones.
- ideología y etnias.
- los DDHH en República Dominicana.
- los sectores sociales y la ley en R.D.: la cultura de la "ilegalidad", la corrupción y la violación de los derechos humanos.
- los derechos ciudadanos en la constitución y en las leyes dominicanas y la práctica de esos derechos.
- raíces de nuestras manifestaciones culturales hoy.
- manifestaciones religiosas, míticas y creencias.
- expresiones populares (décimas, canciones, refranes, máximas, dichos, etc.).

- producción artística afrodominicana.
- medios de comunicación, ideología e identidad.
- lo dominicano en la publicidad y en los diferentes medios de comunicación: ¿Qué etnias son las que aparecen con más frecuencia en los medios de comunicación social?

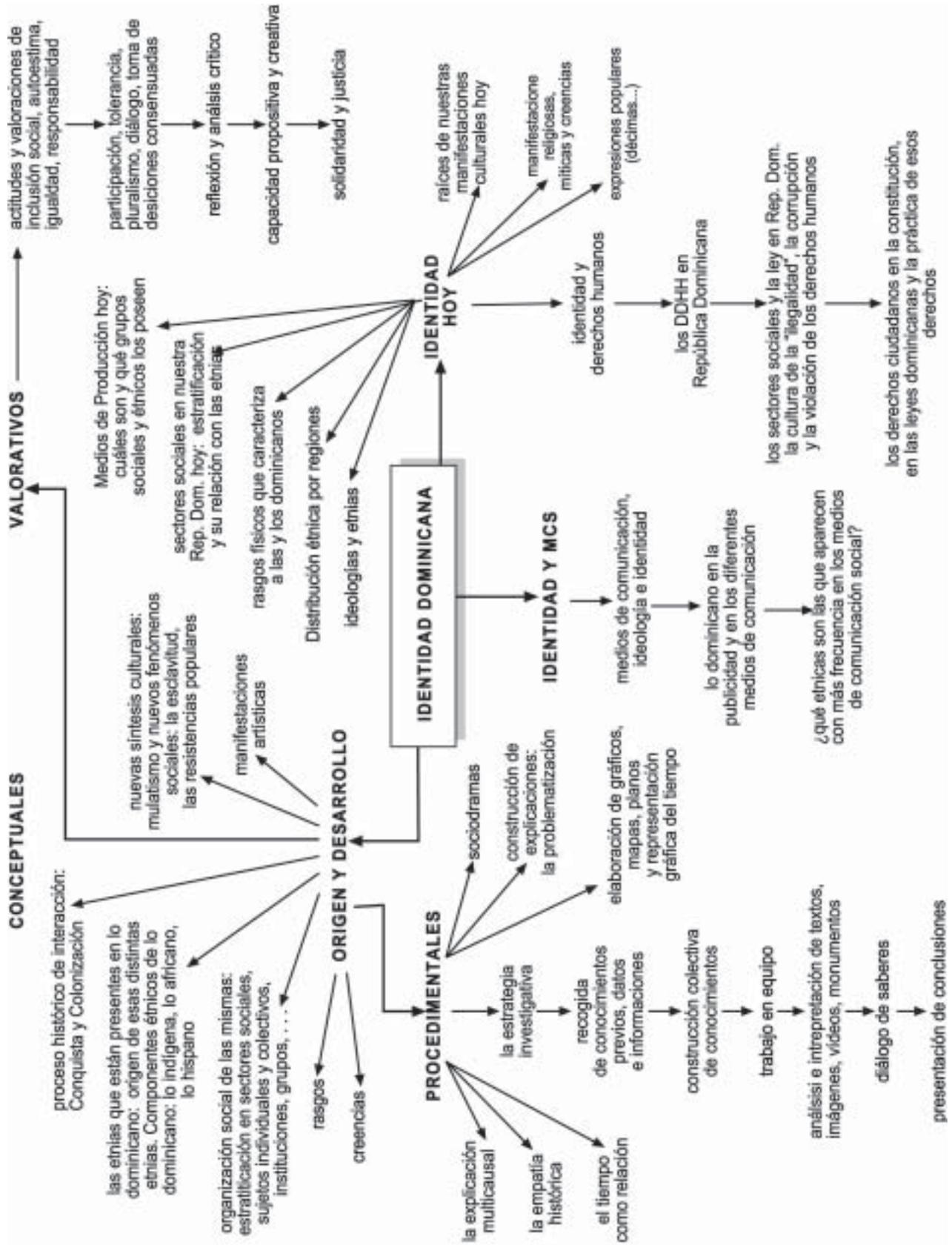
Valorativos

- actitudes y valoraciones de inclusión social , autoestima, igualdad, responsabilidad.
- participación, tolerancia, pluralismo, diálogo, toma de decisiones consensuada.
- reflexión y análisis crítico.
- capacidad propositiva y creatividad.
- solidaridad y justicia.

Procedimentales

- la estrategia investigativa.
- recogida de conocimientos previos, datos e informaciones.
- la construcción colectiva de conocimientos.
- trabajo en equipo.
- análisis e interpretación de textos, imágenes, videos, monumentos (fuentes).
- diálogo de saberes.
- presentación de conclusiones.
- la empatía histórica.
- la elaboración de gráficos, mapas, planos y representación gráfica del tiempo.
- sociodramas.
- la explicación multicausal: el análisis de textos.
- la construcción de explicaciones: la problematización.
- el tiempo como relación: presente - pasado; presente - futuro.

(Ver gráfico No. 2)



3. Recogida de la información

• Percepción en el entorno

En todo proyecto de investigación el entorno es la primera fuente de información de donde partirán las/os estudiantes para construir nuevos conocimientos. Es un modo de incorporar la realidad concreta del estudiante y un elemento motivador que provoca una actitud favorable hacia el aprendizaje.

Esta actividad puedes realizarla de manera individual o grupal y acompañarla de una guía que oriente la recogida de datos.

- ¿Cuáles elementos del entorno pueden recogerse en este proyecto?

Podrían ser:

- Observar los rasgos físicos de las personas en el aula, en la familia, en el barrio y en la ciudad.
- Anotar los datos observados.
- Visitar otros barrios de distintas clases sociales.
- Identificar como aparecen las diferentes etnias en los medios de comunicación social.
- Observar tipos de trabajos y quiénes los hacen.

Después de esta actividad es conveniente entablar diálogo sobre lo observado. Sugerimos además que las/os estudiantes se reúnan de nuevo por grupos para organizar y hacer síntesis de las informaciones. Estas pueden recogerse en cuadros y en gráficas en donde se exprese qué tipo de trabajo hacen los negros y cuáles los blancos, dónde viven los negros y los blancos (en que barrios, en qué tipo de casas, cuántos hijos tienen, cómo visten unos y otros, etc.) cómo tratan en los medios de comunicación social a los negros y a los blancos (papeles que les otorgan en las películas, en los anuncios, en las novelas, cuando los cogen presos, etc).

Averiguar el por qué ocurre estas desigualdades y problematizar por qué ocurren estas cosas y buscar explicaciones a estas situaciones, preguntando a las personas más cercanas de su entorno.

4. Entrevistas

Otro modo de recoger información podría ser la entrevista a diferentes personas. Supone un avance con respecto a la percepción, ya que no se centra sólo en los datos que las/os estudiantes pueden recoger del entorno sino en los que puede aportar la gente de la calle, las y los profesores/as, especialistas, historiadores, expertos en folklore, sociólogos, obreras y obreros, campesinos/as, publicistas, periodistas.

Sugerencias de aspectos y elementos que podrían considerarse en una guía de entrevista:

- Cuándo y cómo llegaron los distintos grupos étnicos a nuestro país.
- Qué posición ocuparon los distintos grupos en la estructura social y por qué.
- Qué problemáticas ha ocasionado ese desarrollo histórico a nuestra realidad.
- Qué aspectos tendríamos que trabajar como dominicanas y dominicanos para superar estos problemas.

En la misma lógica se harían las entrevistas a los distintos actores antes indicados.

Así, por ejemplo, a las campesinas y a los moradores de la ciudad les preguntaríamos las costumbres, creencias, mitos, refranes y el origen de las mismas, cómo se han conservado he ido cambiando en el tiempo. Así como qué problemas han tenido con su color, si están contentos con ser dominicanos y por qué, si han soñado alguna vez con irse del país y por qué y cómo definirían el ser dominicanos/as.

La información recibida debe ser igualmente organizada y sintetizada por los grupos. Aunque la percepción y la entrevista están formuladas como pasos secuenciales, los grupos podrían realizar la entrevista aunque no hayan determinado la organización de los datos recogidos en la percepción. Podría suceder que la síntesis de los datos recogidos en ambos pasos pueda expresarse en los mismos gráficos o en gráficos diferentes pero elaborados simultáneamente.

Las síntesis podrían recogerse en diferentes cuadros:

- Matrices para ver las costumbres y comparar las semejanzas y diferencias entre el campo y la ciudad, el modo de vida del campo y la ciudad. Y así mismo para visualizar también la presencia de las distintas etnias en los medios de comunicación social (qué trabajos y roles se les asigna a cada una de ellas).
- El diagrama de barras podría servir para representar la estructura social en la colonia y en el hoy y sacar conclusiones.

5. Profundización

Posiblemente desde que los/as estudiantes comienzan una investigación y a medida que recogen y organizan la información se van haciendo preguntas, expresadas o no, construyen explicaciones, formulan hipótesis. Estas explicaciones están condicionadas por sus conocimientos y experiencias y por las informaciones que han ido recogiendo de la realidad.

Las actividades siguientes están orientadas a la búsqueda de otras informaciones y a la realización de experiencias que comprueben si sus explicaciones son ciertas. Además, se confrontan con otras informaciones y otros referentes que constituyen el saber acumulado, y que van a ampliar, cuestionar y enriquecer sus conocimientos.

Podríamos decir que este es el momento de mayor profundización y de articulación de saberes, de comparación y análisis para entender y situarse críticamente en el tema-problema seleccionado.

¿Cómo podrías avanzar en la articulación de saberes?

- Retomando el esquema de contenidos elaborado previamente con las/os estudiantes para ver cómo se pueden ir relacionando e integrando.
- Qué otras fuentes de información se podrían utilizar en este momento.
- Qué otras acciones de aprendizaje propondrías.

En cuanto a las fuentes de información podrían ayudarte en la profundización diversos libros de texto, libros de literatura de la época y libros de autores que han reflexionado sobre el problema que estamos trabajando, revistas, videos, visitas a lugares específicos, audiovisuales, transparencias, personas expertas de la comunidad... Es importante elaborar guías conjuntamente con las/os estudiantes que orienten la búsqueda de nuevas informaciones para cada uno de estos ámbitos de información.

Te sugerimos algunas acciones que podrían fortalecer el procesos de profundización.

- Formar grupos de estudiantes con la finalidad de estudiar la composición étnica dominicana: lo indígena, lo africano, lo hispano, las manifestaciones culturales de esas tres etnias, sus estructuras organizativas y productivas, sus formas de resistencia, sus relaciones.
- Confrontar lo trabajado con nuestra sociedad hoy, anotar analogías y diferencias.
- Analizar la clasificación que los historiadores hacen sobre el mestizaje y comentar en qué consistió ese proceso y que efectos políticos económicos, sociales, culturales y económicos ha tenido para nuestro país.
- Retomar de los dichos, sentencias y refranes populares que reflejan la problemática racial y transformarlos creativamente en dichos que reflejen la igualdad. Elaborar folletos y cartelones para devolverlos a la comunidad. Aprovechar reuniones de padres / madres y miembros de la comunidad para presentarlos, comentarlos y elaborar conclusiones sobre estas reflexiones.
- Revisar en el último censo los sectores de producción (tipos de trabajos y la cantidad de población que se dedican a ellos).
- Realizar una observación dirigida en dos barrios de la capital (barrio de Los Guandules y en el Ensache Piantini) para identificar los rasgos físicos de las poblaciones que habitan en estos barrios y analizar las procedencias de los mismos. A continuación en un trabajo en grupo problematizar el por qué de esta división espacial y social.
- Visitar una fábrica, un supermercado, una tienda, para analizar el tipo de trabajo que se realiza e identificar los rasgos étnicos de las personas que se ocupan de las diferentes funciones de esa producción ampliamente considerada.

- Visita a una zona para recoger información sobre bailes, creencias, mitos, costumbres, folklore de una zona. Elaborar cuadros clasificando estos elementos según su origen.
- Analizar y comparar estas informaciones con los datos de otras regiones geográficas dominicanas.
- Representar en un mapa de la R.D. la distribución espacial de las distintas etnias por regiones geográficas y relacionarlas con la producción económica y la producción cultural.
- Recabar información en periódicos, revistas y documentales sobre los distintos tipos de influencias que han tenido esas costumbres y de dónde han venido.
- Elaborar mapas que representen los intercambios y flujos culturales que tiene hoy República Dominicana. Problematizar y presentar conclusiones en cuanto a las relaciones internacionales de R.D. y su articulación al mundo globalizado.
- Seleccionar tres textos para analizar y sacar conclusiones de en qué consiste y de cómo se ha ido construyendo la identidad dominicana a lo largo de la historia.
- Revisión de esta problemática en textos de historia dominicana para confrontar distintas explicaciones y develar las ideologías que están presentes en esas explicaciones.
- Realizar una mesa redonda con representantes de partidos políticos para que expliquen como tienen desarrollado en sus programas el fortalecimiento de la identidad dominicana, la integración de las diferentes culturas y las relaciones con los países caribeños.
- Visitar el Palacio de Justicia y observar diferentes juicios y analizar cual es el tratamiento que se da a las personas según a la etnia y el sector social al que pertenecen.
- Realizar investigaciones en la prensa, radio y televisión, sobre violaciones de DDHH: elaborar cuadros sobre los sujetos involucrados, tratamiento que hacen los medios, tipos de violaciones que se señalan como tales y penalizaciones que reciben.
- Analizar las campañas publicitarias que los organismos contra la corrupción orquestan desde el Estado y elaborar cuadros sobre la corrupción. A continuación, en un trabajo en grupo señalar otras corrupciones presentes en la vida dominicana y que no reciben ni el nombre ni el trato de tales por la justicia dominicana.

6. Propuestas de acción

Las y los estudiantes podrían organizarse para pensar a quiénes ayudarían con los resultados de su experiencia y el modo en que los harían. Podrían visitar otros grupos del colegio o de la escuela, sus familias, grupos de la comunidad, autoridades municipales y organizaciones.

En cuanto a los modos, es importante que sean resultado de la creatividad, que produzcan impacto y que las/os participantes se diviertan preparándolos y se concienticen. Podrían ser: tiras cómicas, títeres, sociodramas, o juegos de roles, simulacros de programas de radio y T.V., slogans y afiches para atraer, concientizar, cartas públicas a las autoridades, décimas y canciones para proponer alternativas y ambientar. Esto requiere de la presencia cercana de la maestra/o, de las y los responsables de áreas para seleccionar cuidadosamente los contenidos, elaborar los guiones necesarios de acuerdo a los códigos de la buena comunicación.

Todo lo anterior puede ser incorporado en campañas al interior de la escuela y de sectores cercanos al centro educativo. La campaña implica utilizar más medios y dedicar más tiempo; pero sus efectos pueden ser más intensos si lleva a la reflexión y a la presentación de alternativas a niveles que trascienda la comunidad inmediata y tenga eco a nivel ciudadano.

Sugerencias de actividades

- Elaborar los comerciales siguiendo la lógica publicitaria, pero que recuperen los componentes de la identidad dominicana, los presenten integradamente y con una valoración positiva de todos ellos.
- Elaborar carteles con los Derechos Humanos: derecho a la vida, a la representación, a la igualdad, al trabajo, a la propiedad, a la justicia, etc.
- Elaborar en grupos de clase y curso primero, y con miembros de la comunidad barrial, después, los derechos de la multiculturalidad solidaria.
- Enviar cartas a los medios de comunicación y a las autoridades proponiendo campañas publicitarias sobre la identidad dominicana en una perspectiva incluyente de todos sus componentes y en situación de igualdad.
- Elaborar folletos populares para explicar a niñas y niños quiénes somos los dominicanos/as y cómo debemos sentirnos orgullosos de lo que somos.

7. Evaluación

Sabemos que la evaluación debe ser permanente y que todo lo que se va realizando en el proceso son indicadores para señalar el grado de crecimiento personal y colectivo de los/as personas que participan en la experiencia.

Pero también es conveniente que al finalizar el proceso las/os estudiantes pudieran realizar algunas actividades en las cuales se pudiera recoger la globalidad de la experiencia vivida por ellas/ellos.

- Podrían narrar el proceso incluyendo todo tipo de aprendizaje. Lo que ha presupuesto la experiencia con relación a nuevos conocimientos, cambios en la visión en interpretación del tema-problema, nuevas actitudes y valores en su manera de concebir la identidad personal y colectiva, cómo han vivido la participación, el compartir en pequeños grupos y en el gran grupo, la responsabilidad en las diferentes acciones...
- Las acciones propuestas posibilitarían visualizar los aprendizajes en cuanto a contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales.

VIII. CARACTERÍSTICAS DEL CONOCIMIENTO SOCIOHISTÓRICO A TENER EN CUENTA EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE

«La comprensión histórica nos enseña a transformar aquello que en nuestra vida es aparentemente fijo e interno en cosas que se pueden cambiar. Les enseña ...a las personas que las estructuras que las rodean han sido hechas y vueltas a hacer una y otra vez. Nos enseña que vivimos en la historia»
Gregory Kealey «Herbert Gutman, 1928-1985, and the writing of working class history»

Dada la centralidad del conocimiento histórico en el área de las ciencias sociales y la dificultad que el mismo representa en las y los estudiantes, especialmente en los niveles de la educación básica, nos proponemos recordar algunos elementos que debemos tener en cuenta en el trabajo cotidiano. Los problemas mayores, esto es también una convicción salida de la experiencia de estos años de trabajo en la formación de educadores y educadoras del área, están en el nivel de abstracción que este conocimiento reclama y en el proceso metodológico que implementamos en el aula para impulsar los aprendizajes.

Desde esta perspectiva es que recomendamos proceder por aproximaciones en las conceptualizaciones que hacemos en esta área del conocimiento y desde lo más cercano y comprensible a la experiencia de las y los estudiantes. Por ejemplo, si vamos a trabajar un concepto tan abstracto, pero tan interesante desde la perspectiva crítica para conocer nuestra historia y nuestro presente, como es el de “resistencia popular”, es importante partir de un referente que forma parte de la experiencia cotidiana de las y los estudiantes, como podría ser el análisis de lo que sucede en una fila para conseguir alimentos baratos, o el agua que se necesita diariamente en la casa, etc. cuando alguien intenta irrespetar al que está en turno y pasar delante.

También podría servir para el análisis cualquier situación de violencia y de injusticia que forme parte de la experiencia cotidiana. Una vez entendido el concepto si se pueden hacer abstracciones, generalizaciones y aplicaciones a la historia dominicana y a otras distintas situaciones. Un concepto así trabajado es muy difícil que se olvide, porque lo que se ha puesto en juego no es una memorización mecánica, sino una comprensión relacionada.

En la búsqueda de referentes que forman parte de la experiencia de las y los estudiantes, debemos recordar que ellas y ellos conocen su entorno no sólo de manera directa e inmediata, sino también a través de los medios de comunicación, por los viajes, por lo que oyen, etc. Desde esos referentes se van construyendo sus aproximaciones a la realidad y sus conocimientos, en un diálogo de saberes.

Ahora bien, el dar organización y sentido a sus conocimientos, es un proceso complejo. Cuando las niñas y los niños son muy pequeños pueden saber que una capital del Cibao es Santiago, pero pueden no conocer que los naturales de Santiago son dominicanos porque no comprendan esa relación. Eso les ocurre con conceptos muy abstractos y aprendidos de memoria, sin establecer relaciones y sin darles un sentido. Un ejemplo es lo que ocurre con conceptos como: nación, capitalismo, país, socialismo, bandera, etc. Es muy importante tener esto en cuenta en los procesos de aprendizaje y de esta manera cambiar la manera de hacer las primeras aproximaciones de las y los estudiantes a estas abstracciones.

Delval habla de tres niveles en la evolución de las nociones que las y los estudiantes manejan:

- En el primero los elementos sociales aparecen aislados y se perciben muy directamente.
- En el segundo se empiezan a organizar conjuntos de hechos pero aparecen sólo algunos aspectos, dejando otros sin articular.
- En el tercero la sociedad aparece como un conjunto de sistemas múltiples que se relacionan y que interactúan y donde los hechos de una esfera inciden en las demás.

Es a partir de la adolescencia con el desarrollo del pensamiento formal que las y los estudiantes pueden percibir el cambio social. En esos años se puede hacer abstracción y percibir cambios en la organización, en el sistema económico, en los regímenes políticos, visualizar otros contextos, otras épocas y hasta los cambios en el propio momento que estamos viviendo. Entonces se pueden hacer comparaciones entre distintas sociedades y momentos, elegir, decidir, impulsar y construir. Es la época para poder experimentar el conflicto ideológico y de intereses que puede darse entre ellos, al plantear cómo quieren su sociedad. En los primeros años se prepara esta percepción con los análisis del único cambio que pueden percibir bien: el cambio material: modas, casas, calles, transporte, medios de comunicación, etc.

Para abordar la dimensión histórica, es necesario recordar una vez más, que se hace desde el presente y no desde el pasado, como nos han dicho siempre, si queremos mantener

la posibilidad de construir conocimientos significativos y a partir de la experiencia de las y los estudiantes. Una relación con el pasado desde el presente: una relación creativa, desde las inquietudes y problemas que se experimentan en el hoy y que permiten comparaciones fructíferas y con las herramientas conceptuales que son significativas para nosotras y nosotros hoy.

Además el contacto con el presente, con «las historias» que llegan hasta el hoy, hace que las y los estudiantes puedan desarrollar mejor su dimensión crítica. Se sientan incluidos y parte de una historia que no comienza con ellos, pero en la que ellos tienen parte importante. Es esta una estrategia necesaria para el desarrollo de la conciencia histórica (Gojman, 1994).

Asimismo es importante destacar la función de la ideología en la selección de contenidos, que hacen por ejemplo los libros de texto y los currículum, y que aparece también en la elaboración de explicaciones en el área de las ciencias sociales. Esta selección corresponde a visiones e intereses de grupos sociales que impulsan determinadas maneras de entender lo que es la identidad nacional. Desde esta perspectiva es muy conveniente trabajar distintas visiones de un mismo problema, para profundizar la formación del juicio crítico. Ejemplo para desarrollar este espíritu crítico podría ser el trabajar diferentes visiones sobre la Conquista, diferentes interpretaciones sobre la muerte de las hermanas Mirabal, conocer diferentes valoraciones de la globalización o diferentes concepciones de lo que es ser dominicanos y dominicanas.

Como ejemplo para la reflexión y el análisis, ofrecemos dos textos, uno de Balaguer y otro de Franklin Franco, sobre las características de lo dominicano:

“La desnacionalización de Santo Domingo, persistentemente realizada desde hace más de un siglo por el comercio con lo peor de la población haitiana, ha hecho progresos preocupantes. Nuestro origen racial y nuestra tradición de pueblo hispánico, no nos debe impedir reconocer que la nacionalidad se halla en peligro de desintegrarse si no se emplean remedios drásticos contra la amenaza que se deriva para ella de la vecindad del pueblo haitiano. El primer indicio de esta desnacionalización lo constituye la decadencia étnica progresiva de la población dominicana. Pero la disminución de sus caracteres somáticos primitivos es sólo el signo más visible de la desnacionalización del país que va perdiendo poco a poco su fisonomía española”.

(Joaquín Balaguer, La Isla al revés, 1983)

"En la historia cultural de nuestro pueblo no hay un solo rasgo que no haya sido víctima de la manipulación tendenciosa antinacional del pensamiento oligárquico prohispanico... En tal virtud no puede hablarse aquí, so pena de crimen de lesa -patria, de influencia cultural africana. Ni siquiera el poeta, que dentro de la intelectualidad resulta casi siempre el más atrevido, incursionó contra el molde ideológico impuesto por el pensamiento oligárquico. Santo Domingo no ha tenido, al igual que las otras Antillas, un sonoro movimiento negroide dentro de la poesía culta. Ni siquiera el enorme impulso que registró la poesía afro-antillana después de la segunda década del siglo XX, movió a la poesía dominicana a interesarse con profundidad por el negro."

(Franklin Franco, Santo Domingo: cultura, política e ideología, 1979)

Ante estos textos podríamos preguntarnos:

- Qué diferencias expresan estos textos sobre lo que es ser dominicanos y dominicanas.
- Por qué existen esas diferencias de explicación de la dominicanidad.
- Qué retos presenta este análisis para nuestra práctica cotidiana, como educadores y educadoras.

También se podría utilizar para el análisis de estos textos, las pautas que ofrecemos en el apartado análisis de *textos escritos*.

De este tipo de análisis, se sigue una comprensión mejor de la relatividad de las explicaciones históricas. Esto no quiere decir que las explicaciones son todas igualmente válidas sino que hay que saber con que instrumental científico se elaboran esas explicaciones y conocer las opciones metodológicas de los investigadores o investigadoras. Así es que el conocimiento de lo social cumple un rol de formación crítica, de la capacidad de autonomía para realizar juicios y del fortalecimiento de la identidad que se estructura en oposición a otros grupos sociales y a otras visiones de la misma realidad.

En este campo de las valoraciones, no podemos olvidar que el arraigo de las valoraciones previas es muy importante en el cambio conceptual. Hay más resistencias al cambio conceptual cuando éste viene acompañado de valores contrarios a los que se aprendieron desde siempre. De esto se sigue la importancia de trabajar explícitamente también los valores como contenidos históricos y sociales.

Trabajar la historia, los hechos y los procesos sociales, es una actividad de razonamiento, de construcción de explicaciones lógicas a partir de unos datos, que enseña a pensar. No

basta ordenar y clasificar acontecimientos siguiendo un orden cronológico, sino desarrollar métodos de indagación como el de las y los investigadores sociales: la selección de fuentes, la “lectura” de la realidad, el análisis y la crítica de las fuentes, la construcción de explicaciones y la elaboración de propuestas para la solución de los problemas confrontados. Los hechos sociales por sí solos no hablan. El positivismo y el neopositivismo nos dijeron que sí, pero la realidad es que hay que hacer hablar a los hechos y eso lo hacemos con las explicaciones o interpretaciones. Y ya dijimos anteriormente que no hay una sola interpretaciones de ellos, sino varias. A la historia, dentro de las ciencias sociales, hay que devolverle su carácter de explicación, y desprenderla de la función de justificación que le ha sido atribuida. Es por esto una narración que puede ser contada de maneras muy diferentes (según los presupuestos e intereses) y, desde ellos, todas válidas.

Los distintos ámbitos de la realidad sólo se pueden separar conceptual y analíticamente. Para determinar las causas múltiples que producen un fenómeno migratorio en nuestro país, por ejemplo, se deberían realizar comparaciones con otros países o con otras épocas históricas o sistemas políticos que tienen que ver con movimientos migratorios (comparando situaciones semejantes se pueden sacar inferencias para aventurar explicaciones).

Las ciencias sociales no tienen que ver con el laboratorio. En ellas “dos más dos” casi nunca son cuatro, ni dos moléculas de hidrógeno y una de oxígeno dan agua, ni después de abril viene mayo. Pero esto no quiere decir que no puedan ponerse de manifiesto algunas regularidades y se han podido elaborar modelos generales que pueden aplicarse a situaciones distintas en el tiempo y en el espacio (con sus matices).

Desde esta perspectiva y sin ánimo de dar recetas, es que ofrecemos a continuación algunos modos de proceder o actividades, para introducir en el aula contenidos procedimentales del área de Ciencias Sociales. Ellas podrían articularse al tema-problema que se esté trabajando y de esta manera nos ayudarían a desarrollar procesos de aprendizaje más críticos, dinámicos y significativos con las y los estudiantes.

IX. ESTRATEGIAS Y PROCEDIMIENTOS QUE FACILITAN EL TRABAJO EN CIENCIAS SOCIALES DESDE UNA PERSPECTIVA CRÍTICA

Como hemos presentado a lo largo de estas páginas, hay diversas estrategias que ayudan a trabajar esta área de conocimiento específico desde una perspectiva crítica. Presentamos la investigación como un eje articulador del resto de las estrategias y procedimientos:

a) La investigación

Estrategia privilegiada para la construcción de aprendizajes significativos y para el desarrollo de metodologías específicas de las ciencias sociales y de la historia en particular.

Hay una visión generalizada, un “sentido común”, entre las y los estudiantes de ciencias sociales en el sentido de que ésta se aprende en los libros. Es algo que ya está hecho, terminado, ya sucedió. Sobre todo si nos referimos a la historia. Para conocerla hay que estudiarla allá. Este sentido común, admite que las personas mayores que vivieron los hechos pueden, también, contarnos lo que ocurrió, por tanto, se les puede preguntar también a ellos/as. Por último, estaría como posibilidad de conocimiento de lo social, en el imaginario de las y los estudiantes, el profesorado. Las profesoras y los profesores no han vivido los hechos pero los han estudiado en los libros. Por eso pueden contarnos lo que ocurrió.

En este contexto, planear otras maneras de conocer lo que ha pasado, rompe los esquemas del aprendizaje de la historia y de las Ciencias Sociales en general.

La estrategia investigativa que parte de la realidad del y de la estudiante, ayuda a tomar conciencia de cómo se han construido el pasado y las interpretaciones del presente. De esta forma en la práctica se conoce el concepto de fuente. Las y los estudiantes se convierten en sujetos del quehacer histórico - social. Ellas y ellos se convierten en explicadores/as, no justificadores/as, de un momento, un acontecimiento, un problema, a partir de los distintos “restos” o fuentes con los que se ponen en contacto (monumentos, objetos, documentos, paisajes, testimonios orales y escritos, canciones, poesías, herramientas de trabajo, vestidos...).

Pero además, con el diálogo, la confrontación de explicaciones distintas de una misma realidad y la búsqueda de nuevas informaciones, se desarrolla el espíritu crítico y se rompe con las concepciones mágicas que quieren dar cuenta del pasado y del presente y con los “cliches” con los que se adornan determinadas problemáticas (por ejemplo, la relación de hombres y mujeres; la manera de entender la identidad; las relaciones entre los pueblos; el trato a las minorías étnicas...).

En este proceso de indagación, el y la estudiante pueden aprender la relatividad de las “verdades” construidas, pueden entender los “silencios” y los “olvidos” en la interpretación de las fuentes y las intencionalidades e intereses desde los que se seleccionan los hechos.

Un esquema de proyecto de investigación sería:

- Partir de los conocimientos previos.
- Ampliar el campo de la motivación, impulsar la empatía socioafectiva que posibilita un mejor entendimiento de los fenómenos más alejados en el tiempo y en el espacio.
- Dialogar con el entorno y el contexto: Esto rompe las concepciones que tienen los/as estudiantes de los hechos históricos. En general para ellas y ellos las personas que aparecen en las historias se consideran genéricas y distantes. Son personas que parecerían no tener conflictos y sentimientos como nosotros. Con esta estrategia pueden relacionar la historia y los hechos sociales con las vidas de individuos comunes y con la propia. Se acercan a la vida cotidiana y la descubren como fundamento de la historia que cuentan los y las historiadoras. Pueden así relacionar la historia con su propia experiencia y descubren cómo las interpretaciones y valoraciones se mezclan en las explicaciones sobre los acontecimientos. La percepción y la encuesta ayudan a este acercamiento investigativo a lo cotidiano.
- Trabajo de análisis y organización de información: problematización, nuevas preguntas. Identificación y ordenación de los rasgos de un acontecimiento, señalamiento de los factores políticos, culturales, económicos y sociales que están influyendo en el problema analizado.
- Nuevas informaciones y relación con otros momentos en el tiempo y otros contextos: identificación de las constantes de la problemática seleccionada en otras épocas (edad media, edad moderna, hoy) y otros contextos (del mismo continente, de otros continentes.) Identificación de variables presentes en distintos contextos y en distintos tiempos.

- Diálogo con distintos tipos de fuentes: crítica de éstas y selección. Generalmente no están muy inclinadas ni inclinados los estudiantes a “examinar pruebas”, sino a que les cuenten lo que deben creer y hacer. Por esto el acercamiento a las fuentes es de vital importancia para una construcción del conocimiento histórico y social. Es un acercamiento con instrumentos para el análisis de fuentes (guías de lectura de las imágenes, guía de lectura de los monumentos, guía de lectura de afiches, guía de lectura de utensilios y herramientas de trabajo).
- Nuevas síntesis y clarificaciones: comprensión y explicaciones que incluyen el razonamiento, la argumentación, la refutación, la contradicción y evaluación de otras explicaciones, apoyadas en los datos que la lectura de las distintas fuentes arrojan, con la finalidad de superar los estereotipos ya asimilados y ofrecer nuevas explicaciones de la realidad.
- Expresión creativa sobre lo trabajado: elaboración de mapas donde se ubiquen espacialmente los acontecimientos, gráficas estadísticas del fenómeno trabajado, ensayos, viñetas, afiches, sociodramas, etc.
- Relación con nuestro presente y compromisos de acción transformadora.

b) Trabajo con el tiempo y el espacio

Aquí se propone una estrategia inductivo-deductiva, que es fundamental para esta perspectiva crítica del trabajo en Ciencias Sociales. Se ha hecho un slogan desde la transformación curricular, que se repite insistentemente, el afirmar que hay que trabajar desde lo próximo a lo lejano, de lo concreto a lo abstracto, del presente al pasado, etc., pero las y los educadores confrontan problemas para hacerlo realidad en el aula cotidianamente. En este sentido del cómo hacer, además de los ejemplos que el presente material presenta en los proyectos de trabajo, recomendamos la lectura del *Boletín “Maestras/os: prácticas y cambio” del Centro Cultural Poveda, en concreto los números: 6, 11, 21 y 25*, que presentan experiencias de proyectos de trabajo, realizados en distintas escuelas del país.

Hablamos de que hay que trabajar desde lo más próximo y concreto a lo más lejano y abstracto. Ese es el camino que permite una progresiva y procesual incorporación e implicación de las y los estudiantes en el aprendizaje de esta área de conocimiento. Pero a la hora de la verdad, nos enfrentamos con el libro que empieza por el sistema solar ¿Es eso lo más cercano en tiempo y espacio a nuestras y nuestros estudiantes?

“Desde lo cercano y concreto a lo lejano y abstracto” nos reta a un trabajo reflexivo que permita relacionar los intereses y problemas de nuestros estudiantes (los tenis de marca; la música moderna; el deporte y sus figuras; etc.) con contenidos de ciencias sociales que tienen los programas. Este camino permite más fácilmente la motivación, el diálogo de saberes y la inclusión de las experiencias propias que tienen las y los estudiantes. Facilita la comprensión y la identificación de y con la propia realidad y posibilita el sentirse protagonistas de ella. Y por supuesto hace más significativo el proceso de construcción de conocimiento (ver fig.2: propuesta metodológica, pág.12 de este documento).

Partir del presente para interrogar y analizar el pasado, favorece la comprensión del tiempo y la relación entre momentos históricos distintos. Las nociones de cambio, continuidad y ruptura se hacen más asequibles en la exploración de distintos tipos de fuentes concretas. Con unos referentes que le son cercanos, el y la estudiante puede llegar a una mayor conciencia del pasado. Esto hace que se redimensione la comprensión del tiempo como vida y formas de vida y costumbres concretas, no sólo como cronología abstracta que puede olvidarse y confundirse con facilidad.

Inspirado en un ejemplo que presenta la revista *Aula de Innovación Educativa* # 67 y que firma Antonia Loste, sugerimos unas actividades que pueden ilustrar modos de trabajar el tiempo histórico en el aula:

- Los estudiantes realizan una narración autobiográfica señalando acontecimientos importantes de su vida y organizándolos cronológicamente. Si pueden presentan documentos que puedan justificar esas narraciones, como fotos, actas de nacimiento, cartas de amigas/os o familiares, etc.
- A continuación se dibuja una línea de tiempo en la que se sitúan los diferentes años que tienen que ver con la vida de las y los estudiantes según la narración y el ordenamiento que hicieron. Se dibuja de forma horizontal y se decide colectivamente cuantos cm. o mm. tendrá la representación de un año, (1cm= 1 año o 3 mm = 1 año) para que todas las líneas de tiempo sean comparables. Las fechas más antiguas aparecen a la derecha y las más recientes aparecen en la izquierda.
- Después de haber trabajado procesos y acontecimientos en un periodo de tiempo, se van colocando cronológicamente arriba de la línea de tiempo, si la autobiografía de las y los estudiantes están colocados debajo de la línea de tiempo. La representación de estos años se hace a la misma escala utilizada.

Es importante señalar por último, que partir de la realidad no significa quedarse en ella. A partir de la mejor comprensión del contexto cercano y del contacto con fuentes que les son asequibles, se pueden realizar ejercicios de comparación con otros espacios geográficos y como señalábamos anteriormente, con otros momentos históricos.

c) La pregunta

Otra estrategia, muy ligada con la indagación e investigación, para desarrollar el espíritu crítico es la pregunta: Ayuda al planteamiento de problemas, y a centrar la información que se busca. No hay hechos sin problemas, dicen Febvre y Le Goff. Es necesario un aprendizaje para elaborar preguntas. El método de la pregunta es esencial al historiador y al cientista social. En esta área del conocimiento es difícil “solucionar problemas”. Es necesario impulsar el surgimiento de preguntas que ayuden a la comprensión de las cuestiones que se presentan y enfrentan las razones que expliquen el modo o los modos con que se enfrentaron los hechos.

Tipos de preguntas:

- Para elaboración: relacionar informaciones (por medio de imágenes o analogías).
- Para organizar la información: categorías y esquemas.
- Para identificar los hechos, tiempos y contextos (con qué otros momentos y hechos tiene esto relación, que relación tiene esto con nuestro presente).
- Para recuperar el proceso.
- Para despertar interés, motivación y curiosidad.
- Para recuperar el sentido de lo que estamos haciendo.
- Para despertar la creatividad y la criticidad (que distintas visiones hay de este hecho, que distintos problemas se suscitan y suscita este hecho, qué otras explicaciones podrían darse del mismo).
- Para implicar a las/os sujetos del proceso con todas sus dimensiones en lo que se está trabajando (cuáles son nuestras opiniones sobre este hecho que preguntas nos hacemos sobre él).
- Para analizar situaciones: sentimientos ante el hecho, de intereses presenten quiénes actúan y promueven, (papel de las mujeres, papel que juegan los distintos sectores sociales, qué papel juegan los sectores populares y las etnias minoritarias) como influye lo que pasa en la realidad más amplia: a quién beneficia, a quién perjudica, quiénes no se involucran y por qué, cómo influye lo que pasa, qué cambios provoca esto, qué conflictos genera.

Trabajar con la interrogación divergente es una manera de articular las preguntas que posibilita:

- Una variedad de respuestas válidas y aceptables.
- Un ejercicio de libre imaginación, un recurrir a la asociación, al sentimiento al inconsciente y a la memoria. Se hacen múltiples conexiones y analogías con otros asuntos.

- desarrolla la libre expresión, la fluencia, la apertura, la flexibilidad mental.
- despierta la curiosidad por responder, se sale del ámbito propiamente escolar .
- desencadena variedad de ideas, de imágenes, de sentimientos y de reacciones.

Para trabajar la interrogación divergente se empieza por partículas como: para qué sirve..., por qué ocurría..., cómo se obtiene..., qué efectos produce..., qué características tiene..., con qué se relaciona...

Se pueden hacer ejercicios por categorías, señalando:

- forma, aspecto, color,; cuáles son sus características superficiales.
- tamaño, peso, ...
- composición: ¿qué partes tiene? ¿Cuáles son las materias fundamentales en su composición? ¿Qué cosas hay que quitarle para que deje de ser lo que es?
- estructura: qué elementos fundamentales lo forman. Qué relación y entrelazamiento tienen estos elementos.
- causa eficiente y desarrollo: ¿quién lo hizo? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Cómo lo hicieron? ¿Qué intención tenían? ¿Cómo era en el pasado? ¿Cómo se hará grande? ¿Qué le pasará en el futuro?
- causalidad final, funciones y usos y aplicación: ¿qué finalidad tiene? ¿Cuáles podría tener? ¿Qué funciones y usos tienen? ¿Cuáles podría tener? ¿A qué cosas o asuntos se aplica? ¿Para qué se podría aplicar con alguna variante?
- ventajas y utilidad, inconvenientes y problemas: ¿tiene ventajas? ¿Para quién ? ¿Qué inconvenientes ofrece o podría ocasionar? ¿Qué problemas podrían surgir? ¿Cómo se podría mejorar? ¿Cómo se estropearía? ¿Cómo se arreglaría?
- localización: ¿En qué lugar, ambiente o clima se encuentra? ¿Dónde no puede darse? ¿Cuándo se desarrolla mejor? ¿Cuándo lo hace peor? ¿Con qué otros elementos lo relacionarías? ¿Cómo se relaciona con el hombre y con la mujer? ¿Cómo se le llama? ¿Qué otros nombres le pondrías tú?

d) Los procedimientos como estrategia de aprendizaje:

Además de contenidos, como vimos al tratar este apartado, los procedimientos son estrategias de aprendizaje en las Ciencias Sociales y los que nos ayudan a romper una aprendizaje memorístico.

A continuación presentamos algunos de estos procedimientos organizados según su utilidad en los procesos de aprendizaje.

Las fuentes en el trabajo de las ciencias sociales:

La información que necesitamos. Recordamos que las fuentes constituyen un instrumento necesario para reconstruir los hechos sociohistóricos, comprenderlos e interpretarlos. Hay diversas clasificaciones de fuentes. Mauricio Archila, historiador colombiano (citado por Araujo, 1997), propone la siguiente clasificación: *fuentes voluntarias* (por ejemplo las crónicas de un viaje, las memorias anuales de los mandatarios de un país ante los congresos para dar cuenta de su gestión, etc.) Son documentos que se dejan expresamente para que otras personas puedan consultarlos al profundizar en una época o momento determinado.

Otras son las *fuentes involuntarias* (por ejemplo las cartas privadas, los diarios personales, los libros de cuentas de una tienda o empresa, la correspondencia privada familiar o amorosa, etc.) Son documentos que no se pensaron nunca para dar testimonio de una época o momento, ni para ser utilizados por otras personas.

Esta clasificación se completa con otras que se basan en las características formales de las fuentes. Así tenemos las fuentes *orales* que se recogen directamente de los protagonistas de los hechos y *escritas*. Éstas últimas pueden ser *secundarias* (documentos, libros, artículos, etc. escritos después de sucedidos los hechos, pero que tienen relación con ellos) y *primarias* (escritas en el mismo período en que suceden los hechos que se están investigando: cartas, declaraciones judiciales, actas de reuniones, etc.) Y también las gráficas o iconográficas en las que las informaciones se encuentran en documentos como mapas, fotografías, pinturas, edificios, artesanías, vestidos, útiles de trabajo, útiles de cocina, instrumentos musicales, etc.

El uso y la crítica de las fuentes, cualifica la búsqueda de información y posibilita el análisis crítico de la misma en el proceso de aprendizaje. De esta manera, pensamos, se aporta al fortalecimiento de los sujetos y a un aprendizaje de calidad.

Con estos ejercicios que proponemos a continuación, aplicados al uso de distintos tipos de fuentes, se puede impulsar el aprendizaje para la utilización de una de las herramientas más utilizadas por historiadoras\es y cientistas sociales: las fuentes. Es un camino para aprender a manejar distintos tipos de información, seleccionar la relevante, criticar la validez y la pertinencia de las informaciones que se producen en torno a los hechos y ampliar el concepto de fuente y por tanto de códigos en los que se expresan las informaciones que pueden utilizarse para mejor conocer un hecho o un momento histórico-social.

Algunos tipos de fuentes

Análisis de monumentos artísticos

Sugerimos organizar el grupo de estudiantes en pequeños subgrupos que, de manera colectiva y participativa, se den su propia dinámica de trabajo, para la realización de los distintos acciones que aquí se proponen:

1. identificar las fuentes materiales que tenemos del momento histórico social que estamos trabajando.
2. trabajar el concepto de fuente primaria y secundaria.
3. seleccionar monumentos artísticos.
4. realizar una visita o recoger láminas que lo o los representen.
5. organizados en grupos, elaborar un comentario que incluya: cuál es la planificación del edificio, material empleado, bóveda, estado de los muros, capiteles, historia del monumento, características del tipo de arte que representa y en el que se inscribe....
6. realizar una investigación de otras fuentes primarias y secundarias complementarias y de otro soporte (orales, escritas, sonoras...) que ayuden a la comprensión de la época en la que se produjo ese monumento artístico.
7. comparar ese edificio con otros antiguos de la localidad. Intentar relacionarlos cronológicamente con ayuda de otros documentos.
8. elaborar unos criterios que ayuden a determinar la edad de los monumentos.

Análisis de textos escritos

Momentos:

- leer atentamente el texto. Esto implica una lectura comprensiva del mismo y se puede hacer en perspectiva interdisciplinaria, con el área de lengua española. Comentar los términos y conceptos que aparecen. Señalar las palabras de difícil comprensión. Buscar y encontrar su significado, utilizando distintos tipos de fuentes. Clarificar las ideas que aparecen en el texto.
- a continuación iniciamos una tarea de identificación que implica: naturaleza o tipo de texto que analizamos y género del mismo; la fecha, cuándo fue escrito; dónde se escribe, ubicación geográfica. Para la ubicación espacial y temporal ayuda tener en cuenta las referencias a personas, lugares y fechas que aparecen en el texto. Debemos identificar también quién escribe, el autor o autora: datos del mismo. En esto nos debemos ayudar de diversos tipos de fuentes que enriquezcan los datos que podemos

tener y que nos ayuden a comprender la relación del autor con el texto: qué opinión tiene sobre lo que escribe y cómo se relaciona este texto con otros también escritos por él/ella y cuáles son sus fuentes inspiradoras.

- otro paso de identificación es determinar a quién se dirige el texto: quiénes son las y los destinatarios.
- después podemos profundizar en el análisis del contenido:
 - explicar de qué trata el texto; contenido del texto.
 - análisis de la situación que se expresa en el texto: quiénes se benefician de lo ocurrido, quiénes se perjudican, quiénes quedan al margen del problema.
 - cómo se cumplió lo que se decía. En qué estuvieron los aciertos del autor/a y en qué las equivocaciones.
 - por qué y cómo han pasado las cosas que aparecen en el texto. Qué explicación se da de los hechos, acontecimientos, afirmaciones, que expone el texto.
 - qué cambia de lo que existía.
 - relación con otros aspectos de la época que ya se conocen.
 - relación entre los distintos contenidos que aparecen.
 - instituciones, personas, grupos y conceptos significativos que hay que tener en cuenta y comentar qué es lo que el texto ayuda a comprender de la época: qué aporta el texto al conocimiento de la historia. Cómo influye en su contexto. Qué explicaciones sociales, políticas, económicas y culturales ofrece. Qué intereses presentes y en conflicto señala. Qué fuerzas sociales identifica y cuáles oculta.
 - qué nos enseña para el hoy, en qué está su validez para nuestra realidad.
 - con qué aspectos de nuestro presente y de nuestra realidad guarda relación.
 - qué sentimientos provoca en nosotras/os y qué identificaciones o desencuentros.

A continuación ofrecemos un fragmento de “*Los derechos de los trabajadores: un tema para los arqueólogos?*”, artículo de Eduardo Galeano, escrito el 15 de abril del 2001 para su análisis y comentario, a partir de las pautas que se presentan en este punto:

Más de 90 millones de clientes acuden, cada semana, a las tiendas Wal-Mart. Sus más de novecientos mil empleados tienen prohibida la afiliación a cualquier sindicato. Cuando a alguno se le ocurre la idea, pasa a ser un desempleado más. La exitosa empresa niega sin disimulo uno de los derechos humanos proclamados por la Organización de Las Naciones Unidas: la libertad de asociación. El fundador de Wal-Mart, Sam Walton, recibió en 1992 la medalla de la libertad, una de las más altas condecoraciones que otorga Estados Unidos.

Los trabajadores de McDonald's tampoco tienen el derecho de sindicalizarse. Bush y Gore coincidieron, durante la campaña electoral del año pasado, en la necesidad de seguir imponiendo en el mundo el modelo

estadunidense de relaciones laborales. «Nuestro estilo de trabajo», como ambos lo llamaron, es el que está marcando el paso de la globalización, que avanza con botas de siete leguas y entra hasta en los más remotos rincones del planeta.

La tecnología, que ha abolido las distancias, permite ahora que un obrero de Nike en Indonesia deba trabajar 100 mil años para ganar lo que gana, en un año, un ejecutivo de Nike en Estados Unidos. Es la continuación de la época colonial, en una escala jamás conocida. Los pobres del mundo siguen cumpliendo su función tradicional: proporcionan brazos baratos y productos baratos, aunque ahora produzcan muñecos, zapatos deportivos, computadoras o instrumentos de alta tecnología, además de producir, como antes, caucho, arroz, café, azúcar y otras cosas malditas por el mercado mundial.

Pero el principal director ejecutivo de General Electric lo dice más claro: «Para competir, hay que exprimir los limones». Los hechos son los hechos. Ante las denuncias y las protestas, las empresas se lavan las manos: yo no fui.

En la industria posmoderna, el trabajo ya no está concentrado. A través de 300 empresas contratistas, China produce la mitad de todas las muñecas Barbie para las niñas en todo el mundo. En China si hay sindicatos, pero obedecen a un estado que en nombre del socialismo se ocupa de la disciplina de la mano de obra: «Nosotros combatimos la agitación obrera y la inestabilidad social, para asegurar un clima favorable a los inversores», explicó recientemente Bo Xilai, secretario general del Partido Comunista en uno de los mayores puertos del país.

El poder económico está más monopolizado que nunca. A la vera del camino están quedando los restos de las conquistas arrancadas por dos siglos de luchas obreras en el mundo. Las plantas maquiladoras de México, Centroamérica y el Caribe, que por algo se llaman «sweat shops», talleres del sudor, crecen a un ritmo mucho más acelerado que la industria en su conjunto. Nueve de cada diez nuevos empleos en toda América Latina corresponden al «sector informal», un eufemismo para decir que los trabajadores están librados a la buena de Dios. La estabilidad laboral y los demás derechos de los trabajadores, serán de aquí a poco un tema para arqueólogos ¿No más que recuerdos de una especie extinguida?

En el mundo al revés, la libertad oprime: la libertad del dinero exige trabajadores presos de la cárcel del miedo. El miedo al desempleo, que sirve a los empleadores para reducir sus costos de mano de obra y multiplicar la productividad, es, hoy por hoy, la fuente de angustia más universal. ¿Quién está a salvo del pánico de ser arrojado a las largas colas de los que buscan trabajo? Quién no teme convertirse en un «obstáculo interno», para decirlo con las palabras del presidente de la Coca-Cola, que hace un año y medio explicó el despido de miles de trabajadores diciendo que «hemos eliminado los obstáculos internos» ¿Ante la globalización del dinero, que divide al mundo en domadores y domados, se podrá internacionalizar la lucha por la dignidad del trabajo? Menudo desafío.

Otros ejemplos de otros textos a comentar pueden ser: Declaración de los DDHH, Declaración de los derechos del Niño, Declaración de los derechos Barriales, Declaración de Independencia de los EEUU, Manifiesto del Partido Comunista 1848, Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano.

Fuentes iconográficas



Es decir, las que ofrecen información a partir de representaciones de imágenes. Es por tanto un lenguaje y un código visual.



Análisis de láminas:

- observación de elementos concretos: personajes, edificios, armas, máquinas, paisaje, etc.
- observación de la escena en su conjunto y descripción de lo que representa.
- observación de detalles de la escena: vestidos, peinados, adornos, expresiones, sentimientos, animales, objetos inanimados que acompañan la escena..
- observación de trabajos y actividades: herramientas, técnicas, relaciones...
- comentario a partir de cada uno de los puntos observados y descritos.
- ¿qué dicen? ¿a qué se dedican? ¿dónde se sitúan los personajes? ¿hay alguno que se destaca en algo? ¿en qué? ¿por qué? ¿en qué se diferencian unos de otras? ¿a qué ciudad o paisaje geográfico en general pertenece? ¿cómo son? ¿para qué sirven? ¿existen en la actualidad?...
- ¿qué interpretación le das a la escena en su conjunto y por qué? ¿Con qué la relacionas y por qué? ¿Es una escena de la vida cotidiana? ¿del ámbito económico? ¿del ámbito social? ¿de la vida política? ¿de la vida cultural? ¿de la vida religiosa? ¿Por qué?
- ¿qué te evoca la vestimenta, adornos y peinados de los personajes? ¿algo de eso se utiliza hoy?
- ¿qué trabajos se realizan en la escena? alguno se realiza también hoy? ¿cómo se hacen esos trabajo hoy? ¿qué ha cambiado?
- ¿qué aporta esta lámina al problema que estamos trabajando? ¿En qué nos ayuda para su comprensión? ¿Qué relación tiene con nuestro presente (semejanzas, diferencias)? ¿Qué nos enseña para nuestro hoy?

Análisis de una pintura:

- observación atenta de la misma.
- averiguar datos sobre él: título, autor, fecha, lugar donde se conserva.
- el tema: retrato, religioso, mitológico, de temas sociales...
- técnica empleada: acuarela, óleo, carboncillo.
- la composición: distribución de las figuras, planos (primer plano, fondo, interior, inferior, superior) qué elementos utiliza para crear perspectiva (tamaño, color...).
- la luz: contrastes, luz difusa, sombras, penumbras, iluminación (frontal, lateral, interior).
- características del dibujo: realista, imaginativo, líneas insinuadas o terminadas.
- composición: qué centros de atención presenta, perspectiva, equilibrio, rupturas.
- el colorido: colores vivos, apagados...tonos, contrastes.
- análisis social del cuadro: qué tipo de sociedad representa y escala social que representa: mendigos, nobles eclesiásticos, mujeres, niños, artistas...
- con estos elementos, intentar clasificar el cuadro en un estilo o escuela pictórica, en un autor, en su obra.
- con qué otras obras que conoces se te ocurre relacionarlo y por qué.
- qué te evoca esta escena y qué importancia le das.
- manifiesta las emociones y sentimientos que despierta en ti.

Otra forma de recoger información: El testimonio oral

- ¿De qué se trata?

A través de la investigación de la memoria, las y los estudiantes se relacionan con su entorno más cercano, realizando entrevistas a personas que han vivido determinados hechos – problemas que pueden ser lejanos en el tiempo, pero que se hacen cercanos por las personas que los narran.

Se puede indagar sobre los acontecimientos que sucedieron en un determinado momento de la comunidad o el país, por las huellas que dejaron en las personas que se entrevistan y que fueron testigos directos de los hechos.

- ¿Qué impulsa este procedimiento en las y los estudiantes?

Es una manera de recuperar la memoria colectiva. La memoria es el encuentro con nuestras raíces y por tanto fortalece lo que somos, nuestra identidad. Por este medio se revaloriza el aporte de cada persona a la reconstrucción de los hechos, desde lo que piensan y recuerdan, por tanto desde su subjetividad. Con estos aportes fortalecemos la conciencia histórica de

las personas que participan en el proceso educativo (recuperamos el aporte histórico de las personas “normales” en los hechos históricos, las y los estudiantes pueden comprender más fácilmente que todas y todos construimos los hechos sociales con nuestros aportes) pero, además, rescatamos la historia como narración desde diferentes perspectivas e intereses.

En el proceso de acercamiento a la comunidad, hay posibilidad de un fortalecimiento del sentido de pertenencia, al valorar más todo lo de la comunidad y del país como propio (la manifestaciones culturales, las personas, las realizaciones sociohistóricas, etc).

Es un procedimiento que ayuda a romper los muros de la escuela y abrirla a la vida, a su entorno natural y social, a conectarla con la realidad.

El proceso es una indagación, una investigación, de fuentes orales y primarias que ayuda a conceptualizar éstas, al mismo tiempo que desarrolla una metodología para el análisis de dichas fuentes. Ayuda también a generar actitudes de diálogo, escucha, respeto por las opiniones de los demás, discusiones y definición de conceptos claves para entender los diferentes temas problemas que se pueden estar trabajando a través de este procedimiento.

¿Cómo hacer recuperación de la memoria?

- Las y los estudiantes se organizan en grupos. Después de un trabajo de diálogo y creación de consenso, seleccionan un tema-problema sobre el que van a investigar. Para construir consenso se deben dar procesos de diálogo y argumentación que ayuden a la selección.
- Después cada grupo debe elaborar dos o tres propósitos que quiere conseguir con la investigación y que dan el sentido a ésta. Con los aportes de todas y todos se realiza el consenso sobre los propósitos que va a tener la investigación.
- Con el aporte de todas y todos, los grupos elaboran sus guiones de entrevista y se preparan sobre el tema que van a investigar con las personas informantes.
- En los grupos se elaboran los criterios para la selección de las personas de la comunidad que se van a entrevistar; esto es, la cantidad de informantes y su perfil. También se identifican y seleccionan las fuentes documentales complementarias (periódicos de la época, folletos, libros, documentales, películas, videos, etc.) con las que se tendrán que confrontar las informaciones obtenidas en las entrevistas, para de esta manera tener una mejor comprensión del tema – problema que se está trabajando.

- Se determinará cuáles materiales son necesarios para realizar una buena entrevista (papel, lapicero, lápiz, grabadora, pilas, cintas para grabar, etc).
- Debe realizarse luego una entrevista piloto. El grupo de estudiantes puede dividirse y hacer entrevistas a sus padres, abuelas, tíos/as, vecinos y vecinas que conozcan o hayan vivido el tema-problema que se está trabajando. De esta manera se experimenta y evalúa el guión de entrevista que se elaboró y se corrigen los problemas.
- Se realizan las entrevistas a las personas seleccionadas. Para la realización de las entrevistas, debe tenerse en cuenta que se debe empezar por crear un clima de confianza que permita una expresión libre de ideas, sentimientos y experiencias. Se debe ayudar a la persona entrevistada con preguntas que permitan su expresión, su explicación, su narración, su reacción, etc.
- Se deben recoger también los relatos, cuento, leyendas, mitos sobre esos hechos que se están investigando.
- Con las personas entrevistadas, retomar los principales momentos o hitos que se producen en esos acontecimientos que se están recordando, tanto a nivel de la vida personal de la persona entrevistada, como de la vida de la comunidad. En este ejercicio de recuerdo, se debe recuperar también las personas, hombres o mujeres que influyeron en los acontecimientos de manera significativa.
- Las y los estudiantes se reúnen para procesar, analizar y sistematizar las informaciones, comparar con otras fuentes y sacar conclusiones sobre el tema- problema, sobre la experiencia vivida y sobre el valor de la "historia oral". Puede ayudar mucho a la situación y reconstrucción de la memoria, el elaborar mapas del lugar donde se producen los hechos, en los que se dibujan también las organizaciones, los hechos, las luchas, etc. que son significativas para esa comunidad.
- Por último es importante pensar en los modos de devolución de esa información a las personas involucradas en el proceso y a la comunidad educativa en general.

Procedimientos y técnicas para profundizar en un tema-problema

Un cine forum

Esta es una propuesta que es bien conocida en el ámbito educativo, pero pensamos que poco utilizada en los procesos de aprendizaje y enseñanza en el aula. La recuperamos aquí para resaltar la conveniencia de incorporarla y rescatar su aporte a la formación crítica. Para realizarlo podemos tener en cuenta los siguientes pasos:

- seleccionar la película de acuerdo al tema-problema a trabajar.
- describir el argumento: tema central y otros temas.
- señalar los personajes que intervienen en la acción.
- destacar y perfilar el contexto.
- develar las intencionalidades y proyectos presentes.
- resaltar el mensaje explícito e implícito.
- trabajar la forma: género literario: comedia, drama, cómico, musical, ciencia ficción, documental, histórico, terror, suspense, western.

analizar:

- cómo cuenta la historia
- cómo interpretan los actores y actrices
- ¿cuál es y cómo es la labor del director?
- tipos de lenguajes presentes.Cuál de ellos predomina
- realizar una valoración de: música, decorados, vestuario, fotografía, ambientación, planos que se utilizan, otros logros
- relacionar la película con la problemática que estamos trabajando
- destacar qué aprendizajes nos ha provocado
- expresar qué sentimientos despierta en nosotras y nosotros

Trabajo en grupo

de qué se trata:

- de resolver tareas y realizar acciones de forma conjunta, posibilitando la interacción entre iguales para facilitar los procesos de aprendizaje. Tiene su fundamento en las teorías psicológicas del aprendizaje.

qué posibilita:

- es uno de los procedimientos más recomendados para el desarrollo de actitudes y formas de hacer democráticas: facilita el diálogo, la toma de decisiones consensuada, la resolución de conflictos, la distribución de tareas y la organización participativa.
- además impulsa el análisis, la sistematización y la creación de ideas, enriqueciendo este proceso desde la pluralidad y diversidad de los sujetos que intervienen en el grupo.

Los aprendizajes que se impulsan con el trabajo en grupo hacen relación a los procesos cognitivos, a los procesos afectivos y a los procesos de socialización.

cómo se hace:

Las formas de trabajar en grupo pueden ser muy variadas, pero deben estar presentes los siguientes elementos:

- a) la distribución de tareas y responsabilidades. Se debe procurar que las realicen las mismas personas del grupo (sin que les sean impuestas desde fuera) y que sean intercambiables (es decir que las responsabilidades que se asumen no son para siempre, sino que se alternan las funciones de coordinación, de secretaría, de moderación, de tutoría, etc.).
- b) las normas de funcionamiento elaboradas por consenso y asumidas con compromiso formal por todo el grupo.
- c) los procesos de negociación ante los conflictos o diferencias. El ejercicio de la argumentación y defensa de los propios puntos de vista; la valoración de los otros como diferentes, pero iguales.
- d) el esfuerzo conjunto para avanzar: exploración, integración de lo que dicen los y las compañeras, rectificaciones, nuevas búsquedas, argumentación y explicación para que todas y todos entiendan, propuestas nuevas de acción.

Otros procedimientos y técnicas para expresar los conocimientos elaborados

Con esta serie de propuestas pretendemos impulsar en los aprendizajes de las y los estudiantes el «saber hacer». Un saber hacer reflexivo y crítico, pero que recupera para esta área del conocimiento una dimensión instrumental y técnica que no siempre está presente en sus procesos de aprendizaje y enseñanza.

Tienen también un carácter expresivo en el sentido de que *ayudan a la comunicación, oral y escrita, de los resultados del proceso de aprendizaje, utilizando mediaciones plurales que incluyen códigos variados.*

De cara a las profesoras y profesores, las propuestas que se presentan, a modo de ejemplo, estimulan la creatividad, y se inscriben en distintos aspectos específicos del área de sociales: la historia, la geografía, la economía, etc.

Un texto publicitario para un problema sociohistórico

Algunas sugerencias o pasos para elaborar un texto publicitario. Estas sugerencias son a título de ejemplo y pueden ser no consideradas, enriquecidas y completadas por las y los estudiantes:

- Es conveniente aclarar ideas escribiendo: lo que te propones con el texto, las ventajas de lo que quieres anunciar, el destinatario/a del mensaje.
- Luego se puede inventar un titular para centrar la atención.
- Debemos hacer la oferta en el titular, pues cuatro de cada cinco lectoras/es sólo lee el titular.
- Se puede dar forma de noticia al titular.
- No importa que éste sea largo.
- Se recomienda anunciar una sola cosa.
- Que se note rápidamente a quién va dirigido el anuncio.
- Cuanto más original sea la expresión más posibilidades de éxito se tiene, pero que se te entienda fácilmente.
- Puedes hacer un anuncio con un sentido pero que deje abierta la puerta y sea seguido de otros, con lo que se crea más emoción, incluso se puede construir una serie.
- Viene muy bien cerrar el anuncio con una frase impactante.
- Si haces promesas respáldala con argumentos.
- Es conveniente probar el anuncio con algunas personas para ver qué entienden.

Un cartel publicitario para una problemática sociohistórica

Te proponemos algunas sugerencias a tu consideración para poder realizar un cartel publicitario. Puedes seleccionar algunas de ellas e inventar otras. Destacamos las siguientes:

- precisar el propósito.
- qué se quiere destacar especialmente: ventajas, utilidad, placer...



- destinatarias/os.
- piensa y crea la imagen adecuada para presentar el mensaje: persona (hombre\mujer; paisaje, mascota).
- tipo de letra, colores y forma del cartel.
- juega y combina los colores para que llamen la atención, tenga contrastes, armonía y cause impacto.
- consigue que el mensaje se capte al primer golpe de vista.

Elaborar un informe sobre una visita a un museo:

Esta propuesta pretende ayudarnos a presentar informes sobre algo, en este caso un museo, que hemos visitado con una intención educativa. El informe puede seguir los siguientes pasos:

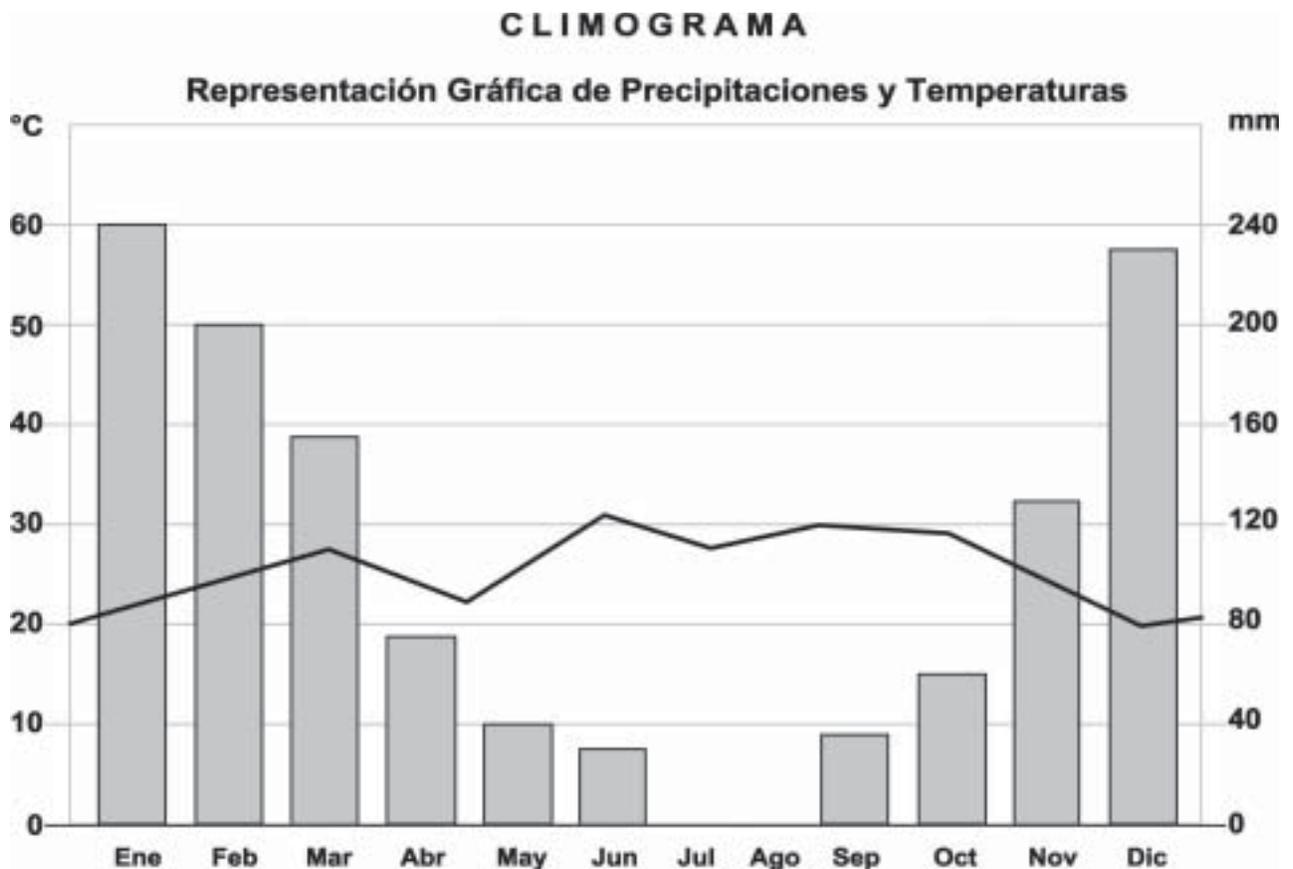
- recopilación de la información necesaria, auxiliándonos de distintas fuentes complementarias: situación, entorno urbanístico, finalidad de la construcción, estilo, fecha de la misma, constructores que intervienen, etc.
- descripción del estilo arquitectónico: planta, estructura, fachadas, estilos artísticos que se combinan...
- breve presentación histórica del museo: etapas que ha tenido desde su apertura, problemas que ha confrontado, momentos cumbres...
- breve informe sobre la formación y procedencia de los fondos del museo: colecciones de pintura, escultura, etc. Principales artistas en el museo y características de los estilos presentes.
- rasgos más sobresalientes de la experiencia de la visita: informantes que nos ayudaron, cuadros o salas que llamaron nuestra atención o nos impresionaron...
- juicio valorativo que nos merece el museo, su colección y su exposición.



Un climograma

Es la representación gráfica de las precipitaciones y temperaturas de un lugar concreto, durante un tiempo concreto: un año. Para realizar uno puedes dar los siguientes pasos:

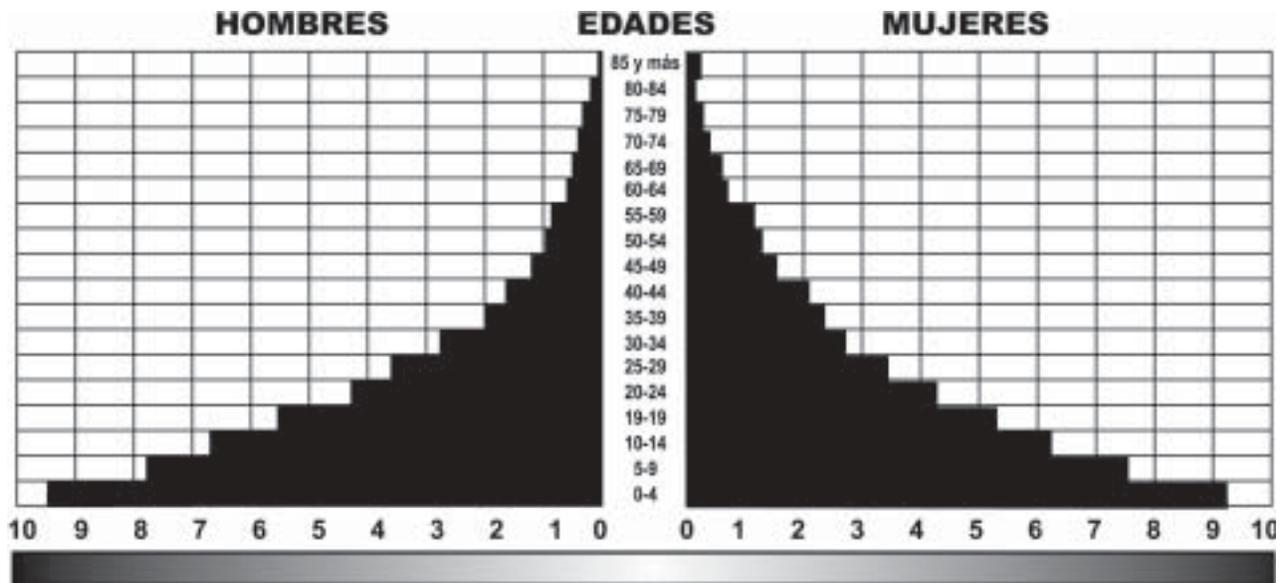
- En un papel cuadriculado dibujar 12 barras, una para cada mes del año.
- Trazar unas barras horizontales atravesando las barras ya dibujadas.
- En el lado derecho y de abajo a arriba, debes colocar las precipitaciones (lluvia) expresadas en mm. Esas cantidades aumentan de 20 en 20. Es interesante tener en cuenta que un mm de precipitación equivale a un litro caído en un metro.
- En el lado izquierdo colocaremos las temperaturas en grados centígrados, estas cantidades aumentan de 10 en 10.
- Las precipitaciones de cada mes se anotan coloreando la barra correspondiente al dicho mes, hasta los niveles alcanzados.
- Las temperaturas se anotan y representan con una línea continua que atraviesa los diferentes meses, según los niveles alcanzados.



Una pirámide de edad

Es un tipo de gráfico utilizado para representar una población teniendo en cuenta las edades y los sexos de esa población en un año. Para ello:

- se determina el año en que se hace la pirámide.
- en una columna central, entre dos ejes de coordenadas, se colocan los grupos de edades, de 5 en 5 años. Ej: de 0 a 4, de 5 a 9, de 10 a 14, etc.
- en el eje de la derecha se colocan a los porcentajes de mujeres de esa población y en el eje de la izquierda se colocan los porcentajes de hombres de esa población.
- en la base, eje de abscisas, se colocan los por cientos correspondientes al grupo de mujeres, a la derecha y al grupo de hombres a la izquierda. Los porcentajes se colocan sucesivamente de 1 en 1. Ej: 1%, 2%, 3%,4%, etc.
- a continuación se van trazando las barras horizontales que hacen corresponder el por ciento de hombre y/o mujeres con el grupo de edad respectivo.



El perfil resultante de ese gráfico da la estructura de la población de ese país. Si las bases son más anchas que el vértice, tenemos una población joven. Si las bases son más estrechas que el medio o el vértice, tenemos una población vieja o en vías de envejecimiento. El concepto técnico sería una pirámide progresiva, en el primer caso, que significa que existe una natalidad y una mortalidad altas y un crecimiento demográfico rápido. Y una pirámide regresiva en el segundo caso, que expresa una natalidad baja y estabilizada, una reducción de la mortalidad y por tanto un estancamiento demográfico, con posibilidad de convertirse en regresivo.

Mapas de flujos

- Sirven para representar gráficamente el origen o la procedencia, dirección y destino de una variable (migración poblacional, producto o productos comercializados, valor total de exportaciones e importaciones de un país, movimientos de tropas en una guerra, etc.).
- Estos flujos se representan por medio de flechas.
- El grosor de las flechas representa la cantidad de esa variable que se está movilizándose.

Para la elaboración de un mapa de flujos debemos tomar en cuenta los siguientes elementos:

- elaborar el mapa geográfico de los puntos de origen y de destino del flujo de esa variable.
- recabar los datos cuantitativos de la variable que estemos considerando.
- marcar en el mapa los puntos de origen, circulación y destino.
- establecer una relación entre la cantidad o volumen de la variable considerada y el grosor de la flecha mediante una regla de tres.
- Ej: a 100 millones le corresponde 10 mm de grosor a 70 le corresponderá x mm de grosor.
- dibujar en el mapa las flechas con el ancho que les corresponda.



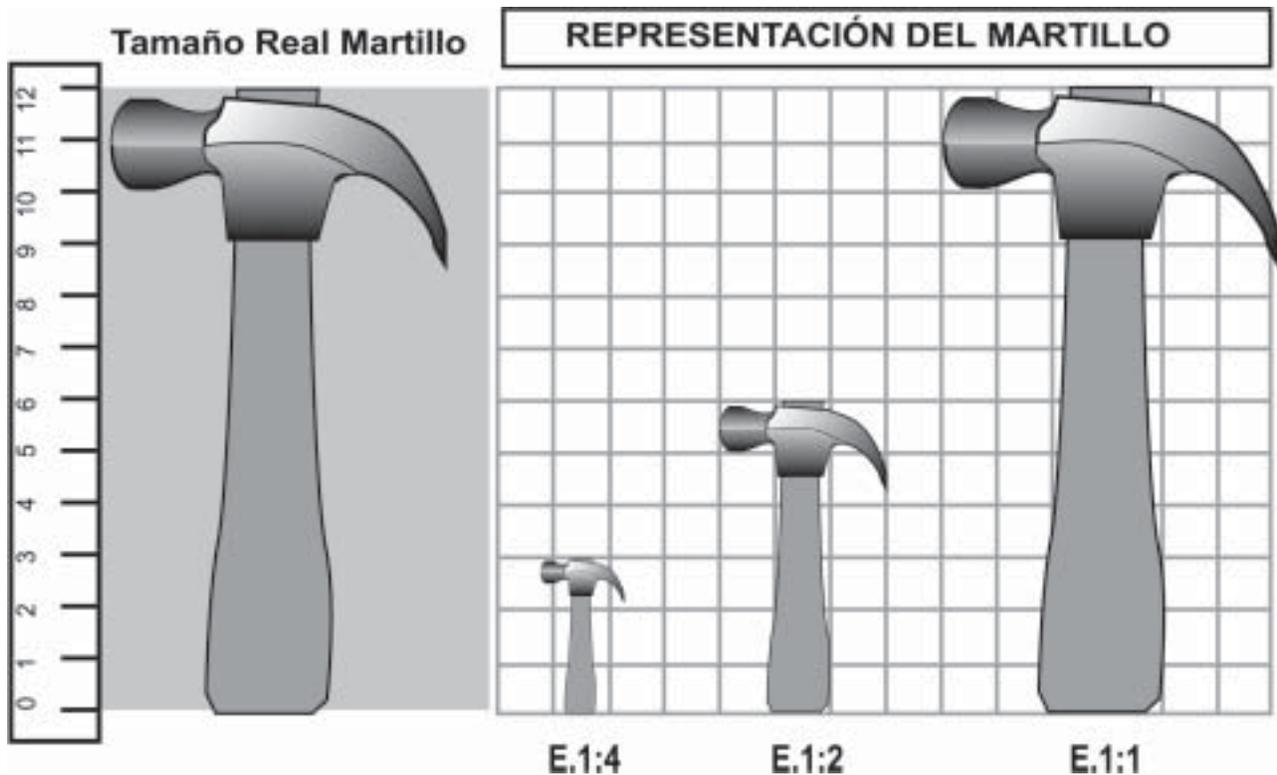
Planos

Para representar gráficamente los mapas y los planos hacemos una relación entre la longitud del dibujo y la realidad. A esta relación le llamamos escala. Nos sirve para calcular distancias en planos y mapas y para representar la realidad en unos códigos espaciales. Es un instrumento de «lectura» de la representación gráfica del espacio.

Cuando decimos que un dibujo está E. 1: 100 significa que 1 cm del dibujo equivale a 100 cm reales. Una escala es grande cuando su divisor es pequeño. Ej. E 1:1 es más grande que E. 1:4. Cuando usamos escalas grandes tenemos un dibujo con mucho detalle y si usamos escalas pequeñas tenemos una visión más de conjunto y con menos detalle.

Para hacer un plano a escala podemos desarrollar los siguientes pasos:

- elegir una escala, ej. : 1: 4
- investigar la medida real del espacio a representar: 6m.
- convertir los metros reales en cm, en este caso: 600.
- dividimos a continuación los cm reales por el divisor de la escala: $600:4=150$.
- este es el resultado de la medida que tenemos que dibujar en el plano: 150cm.



Sugerencias de algunas actividades de lectura de planos:

1. examinar un plano de la zona donde viven.
2. localizar los nombres de sus calles y los edificios públicos.
3. examinar un plano antiguo de la ciudad de Santo Domingo (s. XIX) e intentar identificar sus barrios en él.
4. comparar los dos planos y sacar conclusiones sobre el crecimiento de la ciudad.
5. entrevistar a autoridades municipales para averiguar fechas de construcción de los barrios de su zona.
6. sobre el plano, colorear los barrios por fechas de construcción (rojo los más antiguos, azules, verdes, amarillos...).
7. entrevistar a algunos moradores y moradoras que llevan mucho tiempo viviendo en la zona, con la finalidad de identificar sucesivas avalanchas de población en sus barrios, de dónde venían y las causas varias por las que llegaron a la zona.
8. entrevistar a diversas personas del barrio que tienen tiempo viviendo en él para averiguar cuánta gente ha salido del barrio en ese tiempo, hacia dónde han emigrado y las razones que los llevaron a marcharse.
9. realizar un mural con postales antiguas y fotografías nuevas para comparar los cambios. Escribir un ensayo sobre los cambios en el barrio.
10. elaborar una síntesis explicativa sobre los distintos momentos de crecimiento de los barrios de la capital, incorporando las variables que las han motivado, el nuevo paisaje urbano que se ha construido y los datos actuales de su barrio a nivel de: población, actividades productivas (económicas, sociales, culturales y políticas), límites geográficos, zonas verdes, servicios, monumentos, zonas deportivas...

OJO: Debemos recordar que los mapas llevan escrita la escala en la que fueron construidos. Si encontramos una escala 1 : 500.000, significa que 1 cm en el mapa representa 500.000 cm en la realidad, es decir 5 km. Para calcular la distancia entre dos puntos en un mapa con esta escala, haríamos el siguiente proceso:

- mediríamos en el mapa la distancia en cm con una regla.
- se multiplica esta medida por el denominador de la escala, en este caso 500.000. El resultado es la distancia real en cm.
- para pasar los centímetros a kilómetros habría que dividir por 100.000 porque 1 km tiene 100.000 cm.

Mapas conceptuales

Siguiendo los aportes de Novak y Gowin (1988) presentamos los elementos de los mapas conceptuales que son una estrategia muy válida para “aprender a aprender” y para aprender significativamente. Mucho se ha hablado de ellos, pero los ejemplos que hemos podido observar no son tan claros.

Los mapas conceptuales son una ayuda para destacar en síntesis lo más importante de un tema-problema que tenga que ver, en nuestro caso, con las Ciencias Sociales. En este sentido sería un auxilio de la planificación del profesor o la profesora. También ayudan, con sentido evaluativo, a visualizar de manera esquemática, todo lo que se aprendió sobre un tema problema o todo lo que se conoce de él. Pero por sobre todo esto, constituyen una estrategia que aporta en los aprendizajes participativos, ya que facilitan la construcción colectiva de conocimientos y la negociación de los mismos.

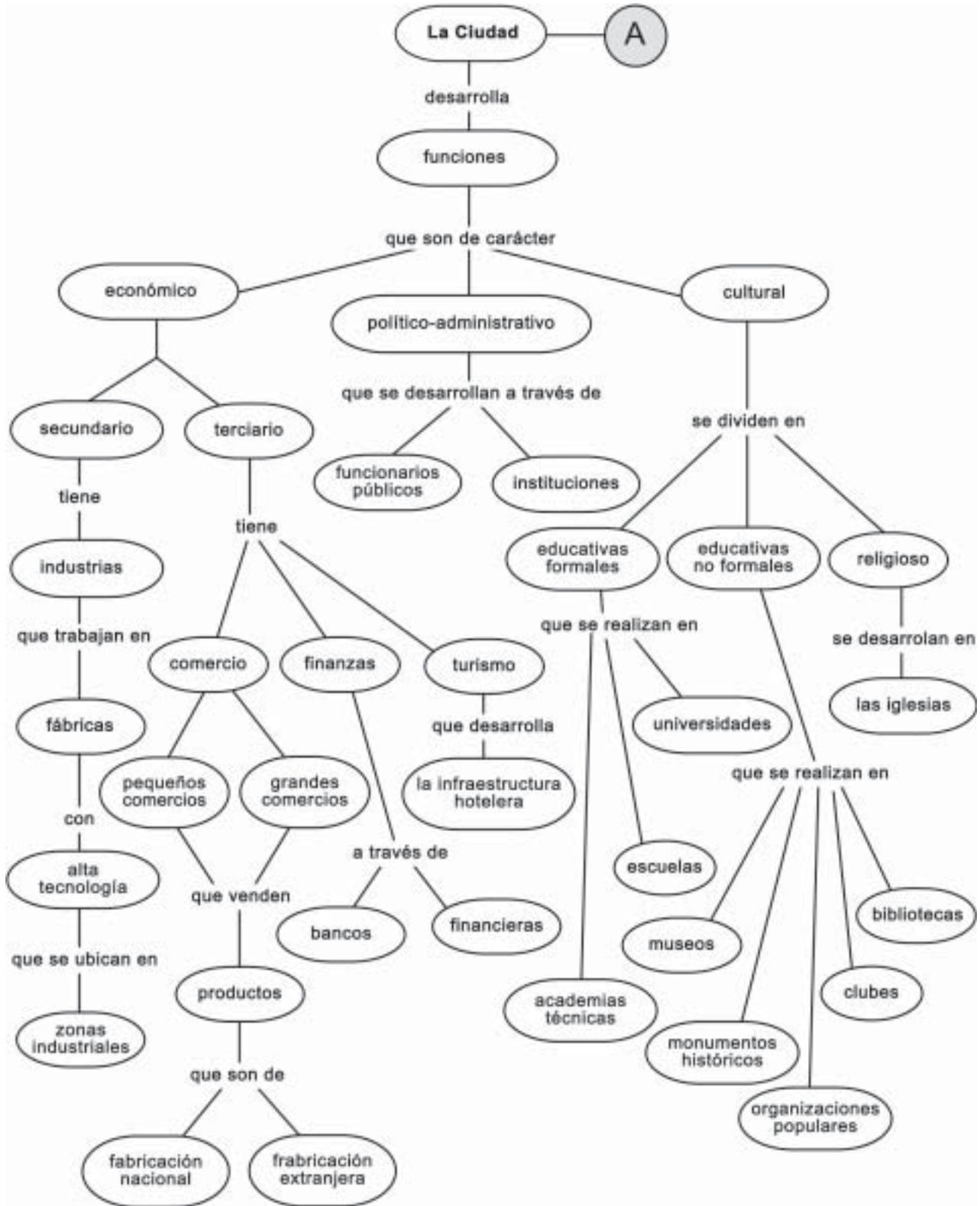
Para elaborar un mapa conceptual hay que tener en cuenta unos elementos:

- los conceptos que hacen referencia a objetos o acontecimientos y que representamos con palabras o términos que tienen significado para nosotros. Ej: casa, familia, patria, bandera, etc. Sus significados no son siempre iguales para todas las personas, aunque la palabra o el término sea el mismo. Ej: guerra no significa lo mismo para un militar que para un civil.
- proposiciones son las construcciones en las que damos significado a los conceptos. Las más simples son aquellas en las que un concepto afirma o niega algo de otro produciendo un significado. En las proposiciones los conceptos se relacionan a través de las palabras –enlace, formando con ellos las unidades de significado. Ej: *los sujetos sociales tienen proyectos; las personas dominicanas son solidarias, etc*
- los elementos que los relacionan (los enlaces o palabras –enlaces que dan una significación a los conceptos). Estos enlaces forman las proposiciones que dan el significado a los conceptos y hacen clara la relación entre ellos.

Como características tenemos:

- la posición o colocación jerárquica (conceptos más generales e inclusores, que se colocan arriba y conceptos incluidos, más específicos que se van colocando debajo, estos a su vez pueden ser inclusores de otros aún más específicos. Ej: sujeto social, engloba a dominicanos y dominicanas, que a su vez engloba a cibaños, sureños, etc. Por igual sistema económico engloba a neoliberalismo, que a su vez engloba el mercado, etc. Los conceptos, tanto en posición subordinada como de igualdad van siempre unidos por los correspondientes enlaces). Para la representación gráfica todos los conceptos incluidos en otro inclusor mayor irán en una misma línea. Los conceptos se encierran en un círculo y las palabras enlace van sueltas. Las líneas que jerarquizan los conceptos no son flechas, sino líneas.
- la selección de lo más importante o significativo del tema problema que estemos trabajando y que queramos representar en el mapa conceptual.
- la representación gráfica clara y precisa que logra un buen impacto visual

Ejemplo de un mapa conceptual sobre la ciudad





Ontoria (1993) plantea que para elaborar un mapa conceptual debemos tener en cuenta unos pasos o momentos:

1. Explicación de parte del profesor o profesora con ejemplos, de lo que es un concepto y de lo que son las palabras enlace.
2. Selección de un tema problema que las y los estudiantes dominen.
3. Elaboración colectiva (estudiantes y profesores) de dos listados: uno de conceptos y otro de palabras enlace, que se debe colocar en dos columnas en un lugar visible del aula.
4. En un trabajo por grupos, los estudiantes y las estudiantes intentan construir su mapa conceptual. Para ello jerarquizan los conceptos, señalando los conceptos más generales e inclusores y los más específicos que se incluyen en ellos. Seleccionan también las palabras enlace más oportunas para construir las proposiciones. En este primer momento la relación puede hacerse solamente en la dirección vertical de arriba hacia abajo.
5. En plenario y de manera participativa, los grupos van aportando sus construcciones y con los aportes de todos y del profesor/a se va perfeccionando el mapa.
6. Después se puede volver a seleccionar otro problema conocido por los estudiantes y se vuelven a repetir los pasos, esta vez directamente en trabajo en grupo.
7. En plenario se exponen los mapas conceptuales y se van completando. Es un ejercicio interesante para saber que aunque dos mapas se construyan de manera distinta, los dos pueden estar bien y constituir un insumo para la elaboración de un mapa más completo que incluya varios de los anteriores

Árbol genealógico, línea de tiempo y gráfica de natalidad

Estos son procedimientos para representar informaciones recogidas en una investigación. Ayudan a completar un trabajo que es muy frecuente en nuestras aulas desde los primeros cursos: el trabajo sobre la familia.

Arbol Genealógico

Elaborar una serie de cuadros que permitan incorporar los nombres de las estudiantes y los estudiantes en forma de árbol o esquema. Encima de ellos se colocarán su papá y su mamá, en dos cuadros que tienen entre sí un enlace que los une.

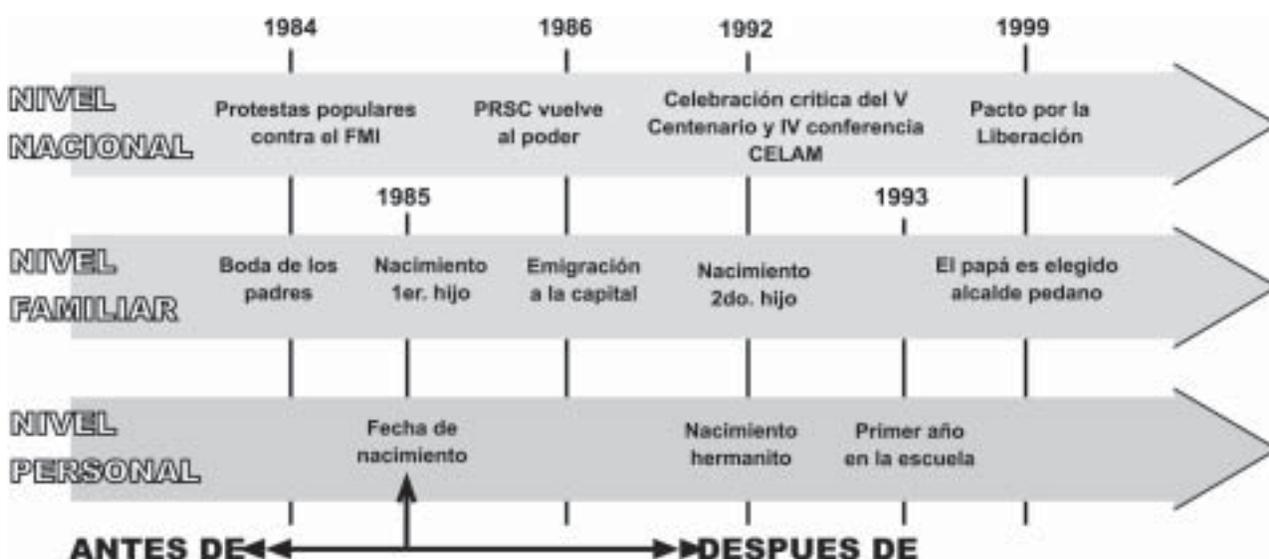
Encima del cuadro de la mamá, se colocarán en dos cuadros, los nombres y las fechas del papá y la mamá de ella, es decir de los abuelos maternos; y encima del cuadro del papá del estudiante o la estudiante, se colocarán los cuadros del papá y la mamá de él, es decir los abuelos paternos, y así hasta que la generación de la que se tenga conocimiento.



Una variable del árbol genealógico puede de esta manera:

- dibujar cuatro cuadros para insertar en cada uno de ellos, los siguientes aspectos:
- fechas cronológicas de sucesos importantes de la realidad nacional.
- cuáles de esos coinciden con momentos de la vida del estudiante.
- cuáles de esos coinciden con momentos de la vida de los padres del estudiante.
- cuáles de estos coinciden con la vida de los abuelos de las y los estudiantes.

Línea de tiempo



- Una línea de tiempo, en horizontal sirve para relacionar tiempos y sucesos, y los distintos ámbitos: locales, personales, nacionales, e internacionales, en un sólo golpe de vista.

Otros gráficos:

- elaborar un mapa en dónde se ubiquen los lugares de procedencia de padres y abuelos de los estudiantes, así como el lugar de nacimiento de ellas\os. Así tendremos una representación gráfica de la migración interior, que son los cambios de lugar de residencia que suceden al interior del país
- elabora la gráfica de la natalidad de tu familia, que es la cantidad de personas que forman un grupo por haber nacido en una época determinada. Para ello, averigua el total de miembros que suman tu papá y sus hermanos\as, el total de miembros que suman tu mamá y sus hermanas\os. Ellos constituyen una generación. Luego suma el grupo que forman tu y tus hermanas\os y el que suman tus primas y primos. Ustedes constituyen otra generación. En estas sumas se cuentan todas y todos los miembros: vivos y difuntos. A continuación representa en una gráfica lo que suma el primer grupo y lo que suma el segundo y establece conclusiones: ha crecido o decrecido tu familia? por qué?. Esta misma actividad se puede realizar con los datos de las y los estudiantes de la clase.

BIBLIOGRAFÍA

- AAVV (1991): *Las Ciencias Sociales en la Nueva Enseñanza Obligatoria*, Universidad de Murcia, Murcia.
- AAVV (1993): *Didáctica de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria*. Algaida Edit., Sevilla.
- AISENBERG, B. – Alderoqui, S. (comps.) (1994): *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*, Paidós Educador, Buenos Aires (Argentina).
- ARAÚJO Segovia, L. (1997): *Somos seres con tiempo y con memoria*, CINEP-CETEC, Bogotá (Colombia).
- BETANCOURT, D. (1993): *Enseñanza de la Historia a Tres Niveles*, Magisterio, Bogotá
- BETANCOURT Echeverry, D. (1995): *Enseñanza de la Historia a Tres Niveles*. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá (Colombia).
- CARR, E.H. (1987): *¿Qué es la Historia?*, Ariel, Barcelona, 3era. Edic.
- CARRETERO, M.- Pozo, J.I.- Asensio, M. (compiladores) 1989: *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Visor, Madrid.
- GARCÍA Ruíz, A. Coordinador (1993) *Didáctica de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria*. Algaita Editores Antropos. Sevilla (España).
- GIROUX, H. (1997): *Cruzando límites*. Paidós Educador, Barcelona (España).
- Grupo Cronos (coord.) (1991): *Proyectos de Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Amarú Ediciones, Salamanca (España).

- Grupo Ínsula Barataria (coord.) (1994): *Enseñar y aprender Ciencias Sociales*. Mare Nostrum, Madrid (España).
- LE Goff, J. (1991): *El orden de la memoria*, Paidós, Barcelona.
- LE Goff, J. (1991): *Pensar la Historia*, Paidós, Barcelona.
- MARTÍN, A. (1992): *Ideas prácticas para innovadores críticos*, Díada, Sevilla.
- MAZA, Manolo, (1989) *Las Historias de los Historiadores también son Historia*. Revista Estudios sociales, Santo Domingo, R.D.
- ONTORIA, Antonio. (et. al) *Mapas Conceptuales: Una Técnica para Aprender*. 2da. Edic. Madrid: Narcea 1993.
- PAGÉS, P. (1983): *Introducción a la Historia*, Barcanova, Barcelona.
- PASCO, Valladares, C – PINTO Cueto, L: 1994 3ra. Edic. *Desarrollo de la Identidad: Eje Articulador de la Educación Primaria*. Tarea, Lima (Perú).
- PÉREZ Gómez, A. (1989): *Análisis Didáctico de las Teorías del Aprendizaje*. Universidad de Málaga (España).
- RODRIGO, M.J. – Arnay, J. (1997): *La construcción del conocimiento escolar*. Paidós, Barcelona (España).
- SÁNCHEZ Jiménez, J. (1995): *Para comprender la Historia*. Editorial verbo Divino, Estella Navarra (España).
- SANTIAGO, H. (1996): *Didáctica de la Historia*. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá (Colombia).
- TORRES, A. (1992): *Los otros también cuentan*, Dimensión Educativa, Bogotá.
- WALLERSTEIN, I. (coord.) (1997): *Abrir las Ciencias Sociales*. s XXI, Madrid.

ANEXOS

Estudio del Medio Urbano

Consuelo Gimeno. Centro Cultural Poveda

Presentamos un modelo de proyectos de investigación que tienen como base:

1. Una concepción de la estrategia investigativa como una estrategia de construcción de conocimiento.
2. Una concepción de la estrategia investigativa como una propuesta metodológica.
3. Una concepción de la estrategia investigativa como un principio didáctico.

I. Posibles actividades para extender el campo de interés del estudiante:

En este apartado se ofrecen cuatro tipos de actividades que pueden utilizarse con la finalidad de extender el campo de interés de los estudiantes, para un proceso de aprendizaje significativo.

El sentido de este momento primero en un proyecto de investigación, es involucrar a los estudiantes en la selección de los contenidos a trabajar (contenidos, conceptuales, valorativos y procedimentales). El llegar a percibir y sentir un problema de la realidad como algo que les afecta, les interesa, y en el que pueden incidir, es un detonante para desencadenar procesos de aprendizaje y construir conocimiento con sentido.

Sugerimos como posible actividades:

- Películas como: “Guardianes de la noche” o “Blade Runner”
- Audiovisuales: “La recuperación”
- Visitas a núcleos históricos o barrios de la ciudad
- Documental sobre grandes ciudades en el mundo

II. Posibles actividades para recoger las concepciones y conocimientos previos (preconceptos) de los estudiantes.

Este segundo momento, al igual que el anterior, tiene a la base una concepción constructivista del aprendizaje. Con ello queremos decir que los procesos implementados en el aula, deben partir de un develar los conocimientos que los estudiantes ya tienen adquiridos (preconceptos, conocimientos preexistentes) y que han sido construidos en la experiencia cotidiana, en los distintos ámbitos o espacios de su socialización y también, por supuesto, en la escuela. Si los nuevos conocimientos que se proponen no tienen sentido para los estudiantes, no es posible que se produzcan aprendizajes. Y los aprendizajes no tendrán sentido, si las nuevas informaciones no tienen “enganche” con los conceptos que los estudiantes ya poseen, aunque los consideremos conocimientos “erróneos” o “míticos”, “parciales” o “inadecuados”; son ellos lo que tienen que entrar en diálogo con las nuevas concepciones para producir las readecuaciones necesarias y las nuevas interpretaciones con sentido.

Posibles actividades para recoger las opiniones de los estudiantes:

- Debate abierto sobre lo visualizado (entre estudiantes y profesor).
- Dinámica de la pesca: Los estudiantes escriben en papeles lo que piensan de lo que han visto, lo recogen con un imán en un palo (que asemeje la caña de pescar), o bien con la mano en un recipiente redondo, y luego lo comentan.

Actividades comunes a la opción a y b:

- Elaboración de un plano de la ciudad en que vives; dibujo de tu itinerario habitual de la casa a la escuela.
- Cuestiones sencillas:
- ¿Por qué hay en la ciudad barrios tan distintos?
- ¿Dónde te gustaría vivir y por qué?
- ¿En que notas si la ciudad está creciendo o no, etc.?
- ¿Qué parte te parece más importante para el funcionamiento de la ciudad y por qué?

III. Actividades de contacto con la realidad y recogida de informaciones:

Este momento pretende acentuar la interacción entre los conocimientos preexistentes y las nuevas informaciones que vienen de la realidad, de los propios compañeros/as, del profesor y de distintos tipos de documentos. En el diálogo que se establece entre lo “sabido ya y lo

nuevo”, se van propiciando los procesos de reestructuración de conocimientos y por tanto, los nuevos aprendizajes significativos que incluyen no sólo nuevos contenidos informativos y conceptuales sobre el problema que nos ocupa, sino también contenidos procedimentales, actitudes y valores que hemos puesto en juego al hacer este diálogo de saberes.

Posibles actividades:

1. Observación dirigida:
 - Paisajes de la ciudad: casas, calles, parques, edificios públicos...
 - Habitantes: hombres, mujeres, niños, vestidos, comportamientos..
 - Ruidos, sonidos, colores...
 - Seres vivos.
 - Actividades: económicas, lúdicas, religiosas, políticas...
 - Realización de planos y orientación.
2. Trabajo en grupo: para ordenar y sacar conclusiones – problemas.
3. Plenario: Contradicciones que han aparecido hasta este momento del proceso.
4. Aportes complementarios del profesor.
5. Informaciones de variados tipos de documentos (libros, revistas, periódicos, audiovisuales...).

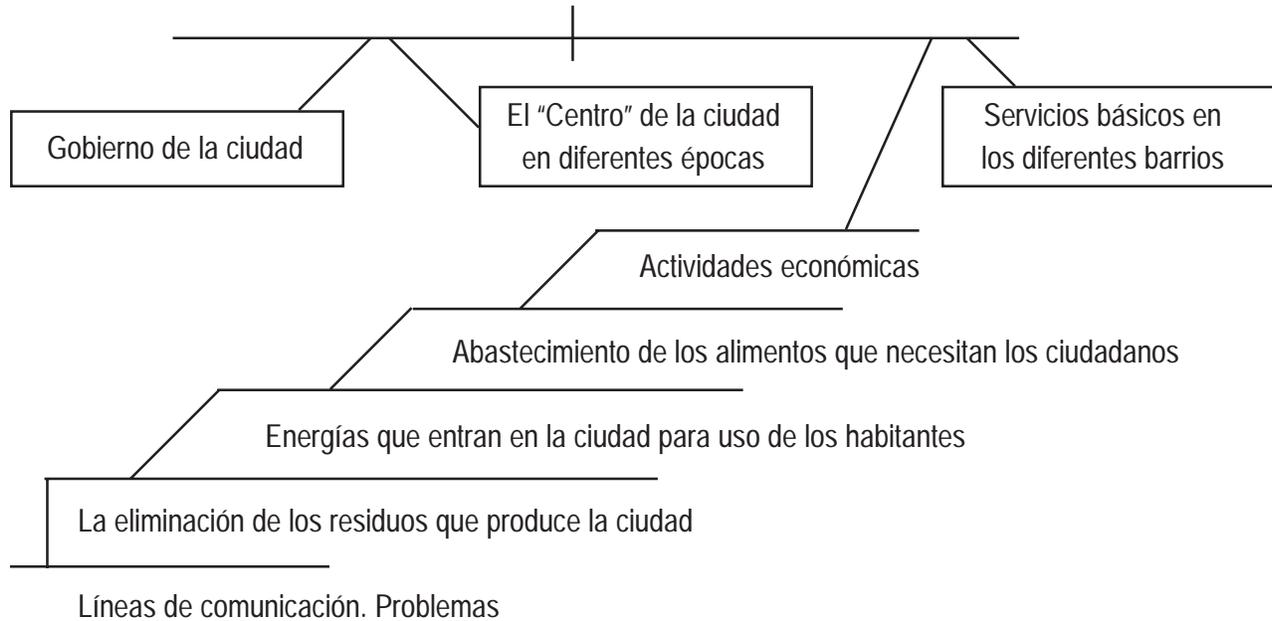
IV. Formulación de problemas nuevos

A partir de lo trabajado en el punto III, pueden surgir nuevos problemas a desarrollar en la investigación. Las estrategias investigativas no tienen un desarrollo “lineal”, sino “espiral”: cada punto de llegada se convierte en nuevo punto de partida. El conocimiento no es algo acabado, sino un proceso en permanente construcción.

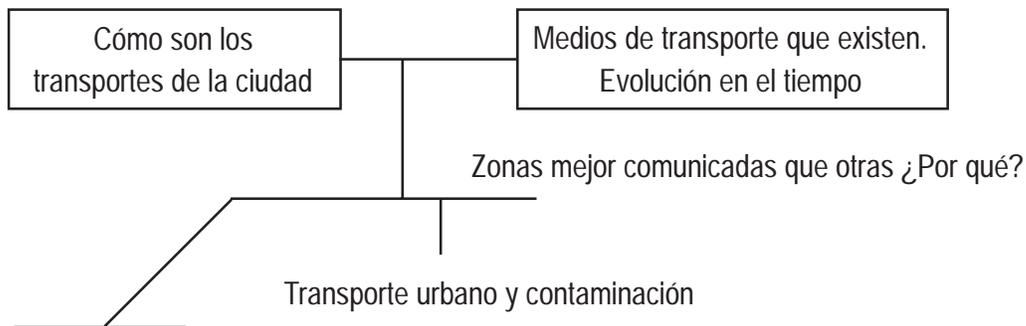
En este apartado vemos diversos tipos de problemas que pueden abordarse en una investigación sobre el medio urbano.

Tipos de problemas: (Ejemplos)

a) problema general: ¿Cómo funciona la ciudad?



b) Problema concreto:



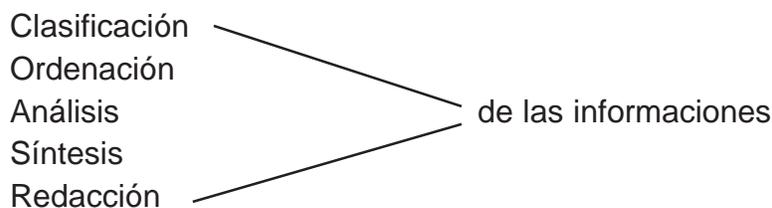
En qué aspectos del funcionamiento de la ciudad influyen los transportes

c) Varios problemas:

- Barrios ricos y barrios pobres
- Etapas históricas en la formación de la ciudad
- Planificación urbana
- Economía en la ciudad
- Los jóvenes y la vida en la ciudad

Actividades comunes a las opciones a, b, y c:

- Actividades de comparación con otros entornos (espacios): ciudades de República Dominicana / ciudades del Caribe / ciudades de América Latina / ciudades de África / ciudades de Europa / ciudades hoy (información de textos, documentos, profesor, entrevistas. Guías para recabar información de ese tipo de material).
- Actividades de representación gráfica:
 - Planos de ciudades
 - Ubicación en el mapa
- Mesa redonda sobre el problema de la migración (emigración e inmigración).
- Lectura de mapas, planos, fotografías, diapositivas.
- Itinerario de visitas con enfoque histórico, morfológico, funcional: Ej. Itinerario de visita a una fábrica para ver un proceso de elaboración de un producto.
- Juegos de simulación que resulten adecuados en cada momento.
- Audiovisuales sobre diferentes aspectos de la ciudad.
- En todos los momentos del proceso investigativo:



V. Presentación de conclusiones y elaboración de éstas:

1. Estrategias que lleven a realizar aplicaciones de lo trabajado (de conceptos, valores y procedimientos).
2. Reflexión sobre lo aprendido, tomando conciencia del camino recorrido para el aprendizaje, evaluando las distintas estrategias utilizadas en la resolución de los problemas.

Ejemplos:

- Elaborar, mediante diferentes formas de expresión, conclusiones personales.
- Trabajos de grupo: papelógrafos, esquemas, sociodramas, dibujos
- Plenario final y elaboración de estrategias para la difusión del trabajo en el resto de la comunidad educativa (veladas con padres; carteles en la escuela; charlas en otros cursos, etc.)
- Compromisos de acción transformadora: a nivel del aula, de la escuela, de la comunidad, del país

LOS CRUCIGRAMAS

Raymundo González. Centro Cultural Poveda

¿De qué se trata?

De la elaboración de crucigramas que presupone un nivel de apropiación de un tema-problema previamente trabajado que se pueda expresar a través de una serie de conceptos básicos.

¿Qué impulsan?

Por medio de un juego sencillo y conocido por todas/os, se favorece la reconceptualización en diferentes temas-problemas. Se desarrolla el diálogo, discusión, selección y definición de conceptos. Asimismo favorece la argumentación y la interacción para construir consensos en los grupos.

¿Cómo se hace?

Sobre un tema-problema trabajado, los grupos de estudiantes seleccionan alrededor de 20 conceptos que para ellos son fundamentales en la comprensión del problema. Esta selección supone la puesta en práctica de todas las actitudes señaladas en el apartado anterior. Las profesoras y los profesores asesoran a los diferentes grupos. Al final y por consenso, se elabora un listado de conceptos con sus definiciones.

En una hoja cuadriculada se van colocando los conceptos en forma horizontal y vertical, como aparecen en los crucigramas solucionados. Todas y todos los estudiantes participan y discuten la colocación de los conceptos en las cuadrículas.

A continuación se somborean los espacios que no fueron ocupados y se numeran las cuadrículas que son inicio de palabras y se repite en otra hoja cuadriculada el sombreado y la numeración, pero esta vez sin llenar las cuadrículas con los conceptos (las cuadrículas a ser llenadas aparecen en blanco)

Por fuera de las cuadrículas se colocan las definiciones de los conceptos, correspondientes a las filas horizontales y verticales y precedidas por los números correspondientes a la casilla en donde se encuentra la letra de inicio.

A continuación, se intercambian las hojas de crucigramas y los grupos las rellenan. La hoja donde se colocaron los conceptos sirve de solución y verificación después del tiempo que se consideró conveniente para que cada grupo llenara su crucigrama

LA ENCUESTA

Richard Avilés. Centro Cultural Poveda

¿De qué se trata?

De enseñar cómo hacer y leer una encuesta. Es un ejercicio a realizar antes de empezar una investigación donde los estudiantes van a utilizar encuestas como fuente de datos o cuando ellas y ellos van a hacer su propia encuesta

¿Qué impulsa?

Esta sencilla actividad desarrolla la estrategia investigativa, ayuda a organizar y a operar con datos para completar con ellos las explicaciones de hechos sociales. Según se utilice, es un aporte para desarrollar la visión crítica y problematizadora de una realidad concreta.

¿Cómo se hace?

Se realiza la selección del tema – problema sobre el que se quiere elaborar la encuesta. Esto es fruto de un trabajo colectivo y de la construcción de un consenso. Con técnicas como la lluvia de ideas se pueden aportar diversos temas para luego proceder a su selección. Deben ser temas que conciten el interés de la mayoría del grupo. Ej: la música, las amistades, la moda, los bailes, los deportes, etc.. Se deben seleccionar tantos temas como grupos haya en el aula.

Se forman grupos de trabajo y se elaboran los propósitos de la encuesta. Según los temas seleccionados, cada grupo especifica bien qué es lo que va a indagar. En el caso de la música puede ser: qué prefieren las y los jóvenes dominicanos ¿merengue o rap? ¿qué me gusta más para bailar, la salsa o el merengue?; o ¿cuál es para tí la mejor banda?, etc.

La elaboración de las preguntas debe tener en cuenta que se tienen que contestar de manera concreta, a través de una selección entre dos o tres respuestas posibles. Ejemplo: a la pregunta ¿te gusta viajar? Se le colocaría como posibles respuestas: si, no, quizás (para seleccionar una de ellas). También se puede proponer, como respuesta, una escala

que vaya por ejemplo del 1 al 5 para seleccionar un número (bajo si me gusta poco, alto si me gusta mucho), o una categoría como: nada, poco, regular, mucho.

Los grupos realizan su encuesta y la someten al resto de compañeras y compañeros para ser enriquecida. Una vez que se da por terminada, la encuesta se aplica a las personas seleccionadas para este fin. Las contestaciones se hacen en una hoja sin firmar (son anónimas).

A continuación viene un trabajo colectivo de tabulación y análisis. Para calcular los porcentajes de las respuestas, se divide la cantidad de encuestados y encuestadas entre el número de respuestas dados a un pregunta específica. El resultado va a ser un decimal que se debe convertir en número entero. Ej: Si las encuestadas/os eran 20 y tenemos en una pregunta: 8 respuestas “SÍ”, y 12 respuestas “NO”, para saber el tanto por ciento de “SÍ”, tenemos que dividir entre el total del 20 el número 8, que es la cantidad de respuestas afirmativas. Eso sería $8/20 = 0,40$, es decir el 40% de las y los encuestados. Igual haríamos para calcular el porcentaje de no: $12/20 = 0,60$, es decir un 60%.

A continuación el grupo debe hacer un análisis de lo que significan estos resultados. Con esos análisis las y los estudiantes se clarifican de la utilidad de las encuestas para acercarse a la opinión de las personas sobre algunas problemáticas.

Después debemos propiciar la evaluación para resaltar los aprendizajes que se han logrado con la actividad, así como las dificultades mayores que se confrontaron. Las preguntas en la evaluación pueden ser una recuperación de la técnica: ¿Qué es una encuesta? ¿Qué tipos de preguntas debe tener una encuesta? ¿Por qué sacamos los porcentajes para cada respuesta? ¿Cuál es la función de las encuestas? ¿Por qué son importantes las encuestas? ¿Qué podemos aprender con ellas? ¿Cuáles son sus límites?

**ELEMENTOS A TENER EN CUENTA EN UNA ENTREVISTA
PARA RECUPERAR LA MEMORIA HISTÓRICA**

Consuelo Gimeno. Centro Cultural Poveda

1. Tener previsto todo el material que pueda ser necesario (lapicero, papel, grabadora, etc.).
2. Procurar un ambiente distendido que permita la confianza mutua y la cercanía entre la persona entrevistada y la que entrevista. Así es posible que haya una buena comunicación y que se expresen libremente las vivencias y experiencias.
3. Desde el principio, la persona entrevistada debe estar clara del motivo de la entrevista y la persona entrevistadora debe tener todas las autorizaciones para anotar o grabar. Asimismo debe anotar la fecha de la entrevista, el lugar donde se realiza y las personas que están presentes.
4. En la conversación deben ir saliendo las experiencias, recuerdos, vivencias, sentimientos y opiniones de la persona entrevistada. No es un examen para ver lo que las personas saben sobre un hecho. Las preguntas se deben hacer para motivar a las explicaciones. Por ejemplo ¿Por qué cree usted que sucedió aquello? ¿Cómo reaccionaron las personas? ¿A quién cree usted que benefició aquello? ¿Cómo pasó? ¿Quiénes intervinieron? ¿Puede hacer un comentario sobre...? ¿Qué piensa usted de...?
5. La persona que entrevista no debe hablar demasiado y preguntará una sola cosa cada vez, para evitar confusiones o que se pierda información.
6. La entrevistadora o entrevistador debe tener una actitud abierta y de mucho respeto para la persona entrevistada, especialmente en lo que tiene que ver con los sentimientos de esa persona y con sus opiniones. Hay que respetar los silencios, las risas, las lágrimas, etc.

7. Si aparece en la conversación algún dato no correcto, no se debe señalar como tal, sino que se le pueden hacer otras preguntas a la persona entrevistada para que ella complete su información, pero nunca contradecirla. Ejemplo: “Alguien ha dicho sobre esto... ¿qué usted opina?” o “¿No recuerda si...?”
8. La entrevista siempre debe dar oportunidad a la persona entrevistada para que añada otras informaciones que desee, aunque no tengan que ver con las preguntas realizadas.
9. Al finalizar la conversación se debe mostrar siempre agradecimiento por la colaboración prestada, valorando el aporte que supone para el trabajo de las y los estudiantes.

PAUTAS PARA EL TRABAJO SOBRE EL “CONFLICTO DE INTERESES”

Consuelo Gimeno, Centro Cultural Poveda

Los siguientes elementos nos parece que pueden ayudar a descubrir y analizar con los estudiantes y las estudiantes por qué un mismo acontecimiento puede ser analizado por las y los historiadores de manera distinta. Esta propuesta no pretende ser una receta a implementar, sino un estímulo a la creatividad para favorecer los análisis críticos de los hechos sociales.

Aclarado esto, proponemos los siguientes pasos a considerar:

Primer momento: “Desde la experiencia cotidiana”.

Se trata de recoger de la propia experiencia de las y los estudiantes cómo un mismo hecho es valorado, explicado e interpretado de manera distinta por las personas que participan en él. Para esto nos puede ayudar retomar:

- un incidente del aula (unas notas de una materia; un conflicto entre estudiantes, etc.) o de la escuela.
- un suceso de la comunidad que todos conozcan.
- un partido de baloncesto donde los árbitros apoyan a uno de los equipos.
- una noticia de prensa sobre la huelga de las y los maestros/as o médicos/as.
- otros.

Sobre eso establecer un debate, en plenario, sobre las causas por las que suceden esas distintas interpretaciones de un mismo hecho.

Segundo momento: “Distintas interpretaciones de un mismo hecho social”

Se trata de presentar distintas opiniones, con sus respectivos argumentos, debidamente documentadas para que las/os estudiantes las puedan analizar. Estas opiniones deben presentar una amplia escala: a favor del hecho, “indecisos”, o en contra del hecho.

Aprovechando la discusión organizada en el periódico “HOY” en este mes de Abril sobre Trujillo, ofrecemos algunas opiniones sobre la era y sobre el dictador que puedan servir para este ejercicio:

Opinión 1:

“El más ligero análisis de la historia nacional revela (...) que sólo a partir de 1930, esto es, después de cuatrocientos treinta y ocho años del descubrimiento, es cuando el pueblo dominicano deja de ser asistido exclusivamente por Dios para serlo igualmente por una mano que parece tocada desde el principio de una especie de predestinación divina: la mano providencial de Trujillo”. (Joaquín Balaguer, Discurso de ingreso en la Academia de Historia).

Opinión 2

“¿Que era Trujillo en términos reales? Un político nato, asesino político, mi padre decía que era una máquina infernal del crimen. Asesino político y rapaz, con un instinto finísimo político para captar la calidad de los hombres, que ejecutó, no como idea de él, sino por instinto y por ser guiado por sus asesores, el Plan de gobierno del Partido Nacionalista, de Américo Lugo, en un ochenta por ciento(...) Yo me pregunto(..) ¿cómo un régimen de esa naturaleza, impuesto sobre la base del terror, de la autoridad, generó en su seno y en las escuelas, jóvenes como los que vinieron a combatirlo después?” (Euclídes Gutiérrez Félix, “Hoy” 19 Abril de 2001).

Opinión 3

Yo observé desde que comencé a estudiar el régimen de Trujillo, como historiador, que en la invasión de Luperón, Trujillo se controló y a los que hizo prisioneros les respetó la vida, los condenó y luego los indultó y los dejó salir. ¿Y qué dio eso por resultado? Que el pueblo dijo: pero el hombre no es tan malo. Y el régimen se afianzó. Pero en el 59 hizo todo lo contrario: comenzó a matar gente” (Antonio Avelino, “Hoy”, 21 de Abril de 2001).

Opinión 4

“Los dominicanos estamos con la mente difusa, debatiéndonos entre dos Trujillo: el Trujillo de las alabanzas, de los poemas, de las glorias, de la ética, el Trujillo del 1930 al 1961 y el Trujillo sátrapa, bandolero, ladrón. Los dominicanos estamos realmente confundidos: Trujillo no fue tan malo ni tan bueno (...) Los exhorto a seguir redescubriendo un poco de la historia, no porque vayan a encontrar a un Trujillo ángel, ni a un Trujillo santo, sino a un Trujillo hombre, a un Trujillo que tal vez, y sin tal vez, fue necesario en su oportunidad” (Salomón Sanz Espejo, “Hoy”, 24 de Abril de 2001).

Opinión 5

“El esquema trujillista de dominación en ningún caso podía ser el portador de un proyecto nacional, ni siquiera en el contexto de la dominación burguesa. Era, por el contrario, la expresión de un proyecto corporativo, en el que Trujillo y su camarilla sustituían a la propia burguesía y al colectivo nacional como un todo. Menos aún podía ser la expresión de un proyecto nacionalista, por cuanto Trujillo era una pieza del tinglado imperialista en su zona de máxima influencia (...) El resultado no podía ser otro que una ideología reaccionaria, racista, elitista, antipopular, despótica...” (Roberto Cassá, Actualidad y perspectivas de la cuestión nacional en República Dominicana)

Tercer momento: “reflexión y análisis”

Se trata de desentrañar los diferentes argumentos y situarlos para su comprensión y valoración. Para este momento recomendamos una guía de reflexión como la siguiente:

Analizar las pruebas que aparecen a favor y las que aparecen en contra de Trujillo y su “era”:

- señalar qué tipo de argumentos se utilizan para explicar su valoración o para justificarlo
- ¿que contradicciones se observan en las argumentaciones justificativas?
- ¿con qué tipo de argumentos se le ataca. Por qué se dice que fue nefasto?
- ¿desde qué intereses se emiten los diferentes juicios, según lo que has podido comprender de estas lecturas?
- ¿qué razones políticas están detrás de los distintos argumentos?
- ¿cuál es tu opinión sobre el hecho. Argumenta tu posición?

Cuarto momento: “el juicio sobre el hecho”

Se trata de organizar un juego que pueda ayudar a difundir los resultados del trabajo realizado en un aula, de manera que puedan beneficiarse de él el resto de la escuela y la comunidad. En este caso planteamos preparar un juicio público sobre Trujillo y su obra. Debemos seleccionar:

- los y las fiscales: Ellas/os presentarán las pruebas y testigos de acusación del personaje y su obra. Las pruebas sobre su actuación serán de carácter social, político, psicológico, económico, cultural, etc.,

- las y los abogados defensores. Ellas y ellos rebatirán las acusaciones y presentarán pruebas y testigos también en los diferentes ámbitos de lo social, al igual que las y los fiscales,
- el jurado de 13 miembros,
- el juez o jueza,
- el o la secretario/a,

El juicio tendrá primero el turno de acusación en el que se presenta la misma. Habrá turno de rebatir a cargo de la defensa y otra vez réplica de la acusación.

Después se procede al turno de la defensa en donde ésta presenta sus argumentos y hay un turno para rebatir por parte de la acusación y contestaciones de la defensa.

Finalmente se produce el momento de las recapitulaciones por parte de la acusación y de la defensa y la sentencia del jurado.

Después de la sentencia del jurado se puede abrir un turno en el que el público asistente hace también de jurado y opina sobre el veredicto. También el jurado puede hacer ese turno con el público antes de emitir su veredicto, de manera que el veredicto sea colectivo.

Esta primera edición del **Cuaderno de Sociedad y Educación No. 13** del **Centro Cultural Poveda**: ***“Las Ciencias Sociales en los Procesos Educativos de Sujetos Democráticos”*** de **María Consuelo Gimeno** se terminó de imprimir en el mes de octubre del año 2001 en los talleres gráficos de la Editora Buho.
La misma consta de 500 ejemplares.



Auspiciado por:
Agencia Española de Cooperación Internacional, AECI

ISBN: 99934-24-04-8