

DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRITICO Y
GENERACION JUVENIL,
UN DESAFIO A LOS Y LAS DOCENTES

Miguel Angel Moreno Hernández*

RESUMEN.-

Dentro de un marco de metas vitales, se examinan primero, en la materia de Ser Humano y Sociedad los ejes básicos que ya se consideran: metodológico operacional o heurístico, abstracto-formal o simbólico, crítico-valorativo o crítico, motivacional o de autodesarrollo. Con metodología de "ver-juzgar-actuar" se parte de los siguientes temas: ser humano, hominización, organización social, estilos de vida, escenarios y cambios sociales. También están propuestos otros ejes transversales: Genero, Medio Ambiente, Desigualdad (Pobreza, Prejuicio racismo).

Ahora se proponen estrategias de aprendizaje: a) de Recuperación de la percepción individual de los/las estudiantes, b) expositivas de conocimientos elaborados y/o acumulados, c) de problematización, d) de descubrimiento e indagación, e) de proyectos, f) de inserción de estudiantes y profesores en el entorno, g) de socialización centrada en actividades grupales.

Luego se analizan algunas experiencias al respecto e incluso se consideran las percepciones de los estudiantes.

PALABRAS CLAVES: Sociedad, docencia, estrategias de enseñanza, metodología.

* Ciencias Sociales, INTEC.

METAS VITALES, EL MARCO DE NUESTRA INQUIETUD

“ Qué esperábamos de la vida cuando teníamos veinte años ?”
Interesante y cautivadora pregunta. Interesante y cautivadora, más aún, para todos los que trabajamos en el terreno educativo con un sector de población que roza o apenas traspasa esa fascinante barrera cronológica de la veintena. Más interesante, aún, si el planteamiento de esta pregunta, cuando se da, favoreciera un diálogo intergeneracional en torno a las metas y objetivos vitales que subyacen como respuesta, y que esta experiencia, vivida como auténtico diálogo de saberes, nos permitiera elaborar nuestra propuesta de pedagogía crítica, partiendo realmente de los sujetos y sus intereses.

Las reflexiones que siguen pretenden, al compartir nuestra experiencia docente concreta, animar a que diálogos en esta línea, tengan cada vez más lugar en el ámbito de las Humanidades y las Ciencias Sociales. Al plantear el interrogante que abre estas líneas, Paul Lengrand (1973), expresaba así sus expectativas vitales a los veinte años: *“Ante todo, que fuera una vida, y para ello, que nos aportara aquello que es normal desear al margen de los placeres de la existencia, es decir, la posibilidad de avanzar al máximo por los caminos del conocimiento, del sentimiento, del arte y de la poesía. Pero esperábamos mucho más: deseábamos que fuera ocasión de contribuir al nacimiento de un mundo mejor”*. Para los educadores que compartimos esta visión al menos, humanista, como proyecto vital, y que entendemos que compartirla forma parte de nuestra responsabilidad profesional, esta visión se vuelve compromiso político cuando entendemos, siguiendo a Lengrand, que, *“además, ¿cómo separar una de estas aspiraciones de las restantes, si es verdad que no es aceptable, ni deseable, ni incluso realista construirse un oasis de paz y tranquilidad en un mundo dominado por el miedo y la tiranía?”*

Los veinticinco años transcurridos desde estas afirmaciones nos ayudan a evidenciar la distancia también, cultural, que median entre estas aspiraciones, y la de la mayor parte de los y las jóvenes

de nuestros días, fruto de procesos vividos en nuestro medio social, asumidos por aquellos adultos conscientes, que, o bien nunca creyeron en estas afirmaciones, o más bien se desencantaron de ellas. Por otra parte, para una gran masa de población en nuestro planeta, condenada a la subsistencia diaria, o dominada por distintos tipos de alienación, estos reflujos en la percepción del cambio social, carecerían de significatividad, aunque el optimismo ideológico de los 60 y los 70 supuso una esperanza cierta para los desheredados, que impregnó a los sectores populares en gran número de naciones, impulsándolos a la resistencia y la creatividad cultural.

Hoy día, el mantenimiento de la pobreza, fruto de desigualdades espantosas en nuestras sociedades, así como las amenazas al ecosistema del planeta, y a la identidad de los sujetos (a través de los mass media), otorga nueva significatividad al desarrollo de nuestro pensamiento crítico, en pos de la reconstrucción de nuevos significados (McLaren, 1997).

El trabajo docente en el que estamos llevando a cabo en estos momentos ese intento, consciente, de reconstrucción, tiene lugar en el Instituto Tecnológico de Santo Domingo, universidad privada preocupada desde su fundación por imprimir un marcado sesgo humanista a la formación de sus estudiantes, mayoritariamente pertenecientes a carreras “técnicas” (Ingenierías...) o ligadas a Economía (Mercadeo, etc.).

Existen, además, las carreras de Medicina y Psicología. Para todos los estudiantes de nuevo ingreso, el ciclo de entrada, llamado “Propedeútico” (preparatorio), común a todas las carreras, integra entre sus materias, “Ser Humano y Sociedad”, asignatura perteneciente al Área de Ciencias Sociales, y cuya experiencia es la que mostraremos en esta ponencia.

SER HUMANO Y SOCIEDAD

Bajo esta denominación se imparte desde 1981 en INTEC una materia que pretende ser una introducción a las Ciencias Sociales, y que intenta ofrecer a los estudiantes que entran a la educación

superior, una panorámica general de los procesos y fenómenos fundamentales que identifican nuestra especie, enfocados sobre todo en su dimensión socio-cultural y antropológica. Desde estos presupuestos, se intentan recuperar teorías y hechos sociales significativos de los últimos cien años, enfatizando aquéllos más recientes, que actualizan determinadas perspectivas o enfoques de las Ciencias y los sujetos sociales. Como para todas las materias de la institución, el período académico tiene una duración trimestral.

El actual Programa de la materia, aún en fase de experimentación, pretende renovar otro anterior, redimensionando sus contenidos, y agregando nuevas posibilidades pedagógicas a la ya rica experiencia acumulada. En su introducción, este nuevo Programa plantea, para garantizar una formación integral, la consideración de los siguientes ejes básicos:

- a) Metodológico operacional (eje heurístico), referido al dominio y desarrollo por el sujeto de aprendizaje de procesos de imaginación, investigación y creación (Destrezas).
- b) Abstracto-formal (eje simbólico), a través del cual se persigue el dominio y desarrollo de mecanismos de reflexión, relación y expresión (Conceptos).
- c) Crítico-valorativo (eje crítico), orientado al dominio y desarrollo de referencias propias para la interrogación, deliberación y evaluación o valoración de la realidad histórica (Valores).
- d) Motivacional (eje de autodesarrollo), encaminado al cultivo de la disposición hacia la vocación, decisión y acción (actitudes).

Con una metodología derivada del “ver-juzgar-actuar”, se intenta favorecer una educación problematizadora, creadora, dialógica, concientizadora, y participativa, partiendo de los siguientes temas generadores, o unidades:

1. El ser humano: ente multidimensional (Visiones del ser humano y del saber).
2. El proceso de hominización (Antropogénesis y evol. Socio-cultural).

3. La organización social (grupos, clases y prácticas sociales).
4. Estilos de vida (Cultura, socialización y personalidad).
5. Escenarios y cambios sociales (Sujetos y fenómenos sociales emergentes).

Finalmente (y esto es algo todavía muy en proceso), estamos intentando articular algunos Ejes transversales que consideramos fundamentales para el desarrollo curricular al que aspiramos. Hasta el momento, consideramos fundamentales, de acuerdo a las características de nuestra Sociedad y nuestro tiempo, los siguientes ejes:

* *Género*

* *Medio Ambiente*

* *Desigualdad*

Pobreza

Prejuicio (racismo)

A partir de todo lo anterior, el Programa de la materia plantea unos contenidos básicos para cada unidad, trabajados como *Núcleos de Problematización*, y que también pueden articularse mediante *Ejes Temáticos*, en función de experiencias, intereses y expectativas de los y las estudiantes. Sobre esta base programática, y sin pretender agotar este enfoque docente de la materia como el único posible (pues no ha de ser necesariamente compartido por todos los colegas que la imparten, si atendemos, más que a la libertad de cátedra, a la interdisciplinariedad), nos encontramos en la actualidad depurando diversas estrategias de enseñanza-aprendizaje, que estimulen el desarrollo del pensamiento crítico.

ESTRATEGIAS PARA APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS

Entendiendo que el programa de la materia encierra una oferta de significatividad que puede conectar con los intereses y expectativas de los y las estudiantes, nuestro mayor esfuerzo se centra en garantizar la coherencia de esta propuesta curricular, a través de

estrategias pedagógicas que permitan percibir la materia de modo personalizado y con sentido, vista desde los propios estudiantes. De este modo, las estrategias docentes, permanentemente revisadas y perfeccionadas, se constituyen así, en un poderoso medio de retroalimentar nuestra práctica, al informarnos, en primer lugar, de los numerosos obstáculos, resistencias y prejuicios, tanto de origen individual como socio-cultural, que interponen los sujetos de aprendizaje, en la construcción y sistematización de saberes que supone el trabajo intelectual.

Entre las estrategias a desarrollar a través de esta materia, destacamos las que siguen como las más importantes, detallando algunas actividades sugeridas (Se consignan en negrilla las actividades que hasta el momento hemos implementado):

a) De recuperación de la percepción individual de los/as estudiantes.

- ***Historia de vida.*** Permite una primera reflexión que ayuda a la persona a verse a sí misma sujeto del proceso de su propia existencia (“ Cómo y dónde me formé?” “ Quienes me han apoyado en este trayecto?”...), visualizando aspectos que luego serán objeto de análisis social.
- ***Línea de vida.*** Complementaria a la anterior actividad, permite una contextualización temporal, en el marco de procesos colectivos más amplios, pero paralelos a la propia existencia individual.
- ***Arbol genealógico socio-cultural.*** Con un marcado carácter investigativo, contextualiza la percepción de la historia personal en el marco del grupo familiar de pertenencia, aportando claves que ayudan a reconstruir identidades, como la “identidad nacional”.
- ***Guía de las 24 horas.*** Descripción de la secuencia de actividades y vivencias que atraviesan un día cotidiano.
- ***Diario.*** Ejercicio descriptivo y de autoanálisis en torno a

actividades, vivencias, así como otras expresiones, íntimas o no, de la persona, recogidas periódicamente.

- ***Dinámicas y ejercicios de interiorización y meditación***, guiados, de modo que cada persona visualice aspectos de su propia psicología, cuya recuperación sea beneficiosa para su crecimiento personal, apropiándose de técnicas sencillas de autoanálisis.
- ***Aplicación de matrices grupales***. A este nivel, supone organizar elementos para reconstruir aspectos de la identidad de los participantes en el aula.
- ***Visitas, excursiones o paseos guiados*** a lugares o entornos de interés socio-cultural, de los cuales se recuperan elementos significativos (vg, Reporte de una ruta de guagua).
- ***Lectura y recuperación de cuentos***, antiguos o modernos, narraciones propias o ajenas, escritas u orales, para expresar y analizar a través de sus elementos simbólicos, aspectos de la vida cotidiana, intereses y valores.
- ***Juegos y dinámicas***, “rompe-hielo” o no, que recuperan contenidos actitudinales mayormente, y favorecen el clima de aula favorable al desarrollo de otros contenidos.
- ***Fotopalabra***, o “técnica-espejo”, que evoca resonancias que van más allá de la propia imagen.

b) Expositivas de conocimientos elaborados y/o acumulados.

- ***Lectura de documentos propuestos***. En las actuales condiciones, nos parece imprescindible favorecer el contacto del estudiante con fuentes de saber acumulado, bien obras en su totalidad, o capítulos, y ambos en función de su significatividad y actualidad, tanto en formato impreso, audiovisual, o digital. Por las posibilidades que ofrece para una lectura crítica del medio, son apropiadas la canción “de autor”, y las producciones documentales en video, por la condensación de sus contenidos. Por extensión, cualquier tipo de canción o video puede contri-

buir a recrear algún aspecto de la realidad social que nos interese.

- **Exposiciones orales del docente.** Como toda exposición de saberes que tenga lugar en el aula, intentamos que combine características de expresión oral que atraigan al oyente, junto con apoyos visuales y utilización de otros recursos para captar la atención. Utilizadas como introducciones a veces, o intercaladas en el proceso, han de ser breves, evitando cohibir la expresión de los estudiantes.
- **Exposiciones de los estudiantes.** Preparadas y ofrecidas con la calidad y recursos citados, lo que apoya la credibilidad del proceso de construcción del conocimiento asumido.

Esas exigencias formales también se refieren a sus producciones escritas, audiovisuales, digitales, tridimensionales...(*informes, portafolios, rotafolios, carteles, videos, páginas web, dioramas, maquetas, juegos, etc.*), fruto tal vez de otras estrategias, y que pasan a ser materia prima que avala a los/as estudiantes también como autores/as, propiciando un espacio dialógico, donde todos/as se expresan. Esta responsabilidad del/la estudiante, contribuye a que se apropien con interés de los aspectos conceptuales que tanto importan al docente, para garantizar significados universales, así como a favorecer una organización cooperativa del aula, al preparar adecuadamente los propios estudiantes algunos de los temas a trabajar, adaptando incluso hasta el espacio físico del aula a su tipo de exposición, como apropiación simbólica del espacio tradicionalmente reservado en exclusividad al docente.

- **Intervenciones de expertos.** Paneles, diálogos, entrevistas..., con expertos, considerados como “informantes-clave, desarrollados en el aula, pero también fuera de ella.

c) De problematización.

- **Aplicación de matrices** que complejizan o cuestionan contenidos y percepciones fruto de otras estrategias.

- **Debates**, que favorecen el intercambio de ideas y perspectivas.
- **Grupos focales**, que, adecuadamente guiados y analizados, nos permiten reconstruir los discursos y conceptualizaciones que co-existen en los grupos, y sus contradicciones.
- **Aplicación de mapas semánticos y conceptuales**, que, al permitir percibir las interrelaciones entre significados, complejizan y articulan aspectos de la Realidad, posibilitando la propia reconstrucción del mapa recibido.
- **Aplicación de Guías de Lectura**. Favorecen una actitud dialógica hacia el documento, superando la mera reproducción, ya que, aunque apoyadas en una misma base conceptual, intentan generar distintas interpretaciones, tanto si se trata de documentos impresos, audiovisuales o digitales.
- **Comentario de texto**, como lectura reflexiva que elabora un meta-análisis tanto de la forma como del contenido, en el marco de un contexto.
- **Recensión crítica de una obra**. Síntesis de contenido que conduce a una reconstrucción de significados desde el propio lector, a partir o no de una Guía de lectura.
- **Simulaciones**. Basándose en el desarrollo del juego y la imaginación, promueven la percepción y comprensión de perspectivas diferentes de la Realidad, desde un enfoque socio-afectivo (“Si este grupo fuera...”, juegos de roles...)
- **Estudios de casos**. Interesantes para razonar y debatir distintas alternativas posibles a situaciones reales planteadas, practicando la toma de decisiones y valorando sus implicaciones.
- **Audición de poemas y canciones**. A este nivel, intentan provocar reflexión y debate, aprovechando la expresividad de determinados recursos estéticos.
- **Juegos y dinámicas** que favorecen la interacción y reflexión grupales (v. “Dinámicas de Alforja”).
- **Organización de grupos de estudio**, a modo de Seminarios, animados por el docente, e integrados por estudiantes que

deseen profundizar en contenidos conceptuales y procedimentales de las Ciencias Sociales trabajados en la materia, motivando la función monitorial de estos estudiantes hacia sus propios compañeros.

d) De descubrimiento e indagación

- *Elaboración de Mapas Sociales* de las Comunidades a las que pertenecen los y las estudiantes, planteando sencillos diagnósticos a partir de guías al efecto.
- *Investigaciones de campo*, a partir de tópicos trabajados en la materia.
- *Estudios monográficos*, a partir de núcleos de interés, basándose en revisiones bibliográficas, o en otros soportes (audiovisuales, digitales, objetos de la vida cotidiana)
- *Revisiones hemerográficas*, dándole seguimiento a revistas especializadas, prensa, e Internet, a núcleos de interés específicos, o al conjunto de temas que conforma la materia.

e) De proyectos. Por su propia naturaleza, este tipo de estrategias, se ha visto dificultado por la brevedad de los períodos académicos y la discontinuidad entre éstos, a pesar del interés de muchos estudiantes en esta línea.

- *Proyectos de mejoras sectoriales*, a partir de áreas de interés prioritario.
- *Diseño y creación de instrumentos y recursos*, al servicio de la Comunidad, y relacionados con las áreas vocacionales de los y las estudiantes (vg., producción de materiales educativos para las escuelas).
- *Intervenciones en operativos o procesos comunitarios*, en el marco de ONGs o instituciones con las que se establezcan convenios o acuerdos de colaboración, a fin de apoyar y dar seguimiento a proyectos o servicios en marcha.

f) De inserción de estudiantes y profesores en el entorno

- *Reconstrucción de los Mapas Sociales propuestos*, a partir de tareas de ejecución específicas, diseñando un conjunto de servicios, mejoras e infraestructuras, pensados desde las Cc Sociales, como avance para la vida de la Comunidad estudiada, a partir de una Agenda de prioridades que recoja las percepciones e intereses del propio entorno.
- *Agenda “de la Nueva Humanidad”*, también con carácter propositivo; compromete acciones concretas en diversos campos del Desarrollo y realización humanas, en respuesta también a urgencias identificadas (y a partir de una base teórico-conceptual de las Cc. Sociales), pero dirigidas al conjunto del Planeta, desde una perspectiva sistémica, o a Regiones del mismo.
- *Intervenciones puntuales*, a modo de servicio voluntario, coordinado con ONGs e instituciones que laboran en las comunidades a las que pertenecen los y las estudiantes, a partir de necesidades concretas.

g) De socialización centradas en actividades grupales

- *Sociodramas*, que recojan aspectos significativos de la vida cotidiana,
- *Diseño y elaboración de materiales* de expresión, como Diaporamas (montajes de vistas fijas), videos, páginas web en internet, periódicos murales, dioramas, maquetas, juegos, objetos tridimensionales...
- *Dinámicas, juegos, bailes, ejercicios*, que contribuyan a crear un clima afectivo, de relajación, lúdico, de especial concentración, ...
- *Expresiones artísticas diversas* (pequeños recitales, escenificaciones, exposiciones...), en función de saberes aportados por los propios estudiantes (música, canción, plástica,

fotografía...), y que motiven y dinamicen los contenidos del Programa de la materia.

- *Pequeños eventos de socialización de conocimientos*, organizados por los propios estudiantes, como Jornadas, Congresos, Seminarios, Tertulias, Conversatorios, Ciclos de video/cine...en los que se compartan resultados, producciones y trabajos derivados de la materia.

Los dos últimos bloques de actividades, por el modo en que pueden contribuir, desde la producción de la materia, a dinamizar la vida de la propia universidad, buscarían el apoyo del Dpto. De Actividades Co-curriculares, diversificando así la oferta de este área de extensión cultural.

La experiencia al desarrollar este conjunto de estrategias en diversos momentos de nuestro quehacer docente, nos arroja estas consideraciones:

- * Por la complejidad de la mayoría de ellas, no es posible ponerlas en práctica todas a la vez; aquí tan sólo se ofrecen como menú de posibilidades pedagógicas, y susceptible siempre de enriquecerse. De esta oferta el docente puede seleccionar un reducido conjunto de estrategias y actividades cada trimestre, adecuadas a las características del grupo, en función de determinadas coyunturas, de intereses de conocimiento concretos, de diagnósticos previos,... Es muy importante, dada la brevedad de los períodos académicos, no sobrecargar de actividades a los estudiantes, o sincronizarlas inadecuadamente, de modo que pierdan su significatividad o calidad. Igualmente, la sobrecarga de actividades, impide un adecuado seguimiento y evaluación de las mismas por parte del docente, que habrá de seleccionar un conjunto donde no todas presenten el más elevado grado de complejidad para su seguimiento.
- * La determinación final de las estrategias a desarrollar, así como aspectos y exigencias asociadas a su ejecución, han de ser negociadas con los/as estudiantes, de modo que asuman

significativamente su compromiso en la realización de estas estrategias.

- * Como la producción asociada a estas estrategias se convierte en pruebas de evaluación, cada propuesta de actividad ha de ser acompañada de su correspondiente Guía de ejecución, que incluya, junto a las instrucciones procedimentales, al menos, criterios de evaluación claros y suficientes. Esto es particularmente importante, no sólo por honestidad profesional, sino por el choque cognitivo que supone para los/as estudiantes, estrategias y pruebas de evaluación, así como requisitos académicos, que se distancian tanto de las pasivos de conocimiento del sistema educativo tradicional. Para evitar provocar confusiones o resistencias innecesarias, es de vital importancia, pues, guiar el proceso de modo seguro.
- * Numerosas actividades descritas pueden desarrollar diferentes estrategias, según la aplicación concreta o enfoque que se les dé en cada momento. Sucede así con los mapas semánticos y conceptuales, con las guías de lectura, con las matrices, con las lecturas, las visitas...De hecho, las estrategias y sus actividades derivadas, son interdependientes y complementarias, de cara a favorecer el pleno desarrollo de las competencias humanas que desea nuestra propuesta curricular, por lo que recomendamos, al seleccionar las estrategias a trabajar cada trimestre, efectuar una adecuada combinación de ellas, que permita establecer una secuencia de desarrollo de destrezas.
- * La experiencia de cada período académico puede favorecer la identificación de bloques de actividades que permanezcan de modo habitual en la programación, considerando la evaluación favorable que de ella realicen profesor y estudiantes, en función del conjunto de destrezas que sean susceptibles de promover.
- * Todas las estrategias detalladas suponen combinar actividades individuales con otras de carácter grupal; sin embargo, la complejidad y la posibilidad de desarrollar ciertas destrezas, que implican asumir una interacción permanente en el grupo de iguales, implica, si no una organización cooperativa del aula, al

menos el establecimiento formal de grupos permanentes de trabajo, cuyos integrantes hagan del conocimiento mutuo una garantía de cohesión y logro de resultados.

- * Todo este sistema de trabajo, dentro y fuera del aula, exige una retroalimentación constante de información, entre docente y estudiantes, en un clima de comunicación y confianza mutuas.

Sobre la base de una adecuada definición del Programa de la materia, como hasta ahora hemos intentado a lo largo de sucesivas revisiones, en lo referente a sus objetivos o propósitos generales, y sus contenidos básicos, entendemos, a partir de nuestra práctica, de qué modo las estrategias se convierten en eje del proceso de enseñanza-aprendizaje, o, como plantea Donald Lemke (1989), que las propias actividades generen y articulen coherentemente los contenidos que nos interesa desarrollar, tanto conceptuales, como procedimentales, como actitudinales, situándolas así a la cabeza de nuestra matriz de planificación (sus Unidades de Aprendizaje Integrado). Una estrategia impactante en lo socio-afectivo, en lo conceptual, o en cuanto a destrezas involucradas, nos permitirá mantener una adecuada coherencia entre fines y evaluación, y, más aún, mejorar, y hasta "salvar" procesos mediocres, o fruto de propósitos-contenidos débilmente definidos. Claro, al revés también sucede, cuando el desarrollo de la estrategia es pobre o inadecuado, para un Programa que resulte muy pertinente. NUESTROS ESTUDIANTES; LOS SUJETOS CON LOS Y LAS QUE TRABAJAMOS

Antes de plantear algunas de las percepciones de los y las estudiantes, relativas a su trabajo en esta materia, a partir de la aplicación de las estrategias y actividades descritas, resulta obligado describir brevemente algunas de las características que les identifican como jóvenes de fines de los '90, o como jóvenes que participan en esta materia. Sin ánimo de reflejar aquí una exhaustiva descripción de sus elementos de identidad generacional, sobre lo cual hay otras reflexiones más sistematizadas, tan sólo pretendemos ofrecer algunos de los rasgos que más frecuentemente aparecen

depositados en algunas de las expresiones recogidas de estos y estas estudiantes, sobre todo en sus propias Historias de vida, en matrices de recuperación de su identidad grupal, o en preguntas diagnósticas, a modo exploratorio, que planteamos al inicio de la materia, o en otros momentos (“Qué espero en este momento de la vida ? Cómo puede contribuir el trayecto de esta materia a desarrollar todo lo que espero?” , o “Cuáles son para mí en este momento las principales problemáticas sociales, a nivel comunitario, nacional, o mundial? Cuáles de ellas me resultan más urgentes? Por qué?”).

Las notas que ofrecemos a continuación, se ofrecen, pues, a modo de pinceladas sueltas recogidas en distintos grupos de estudiantes a lo largo de varios trimestres, y que, paulatinamente, a través de su permanente observación en cada período académico, nos están permitiendo articular una unidad de sentido que confirma o no algunas de las intuiciones acerca de quiénes son ellos y ellas. En cualquier caso, cuando tomamos en serio partir del sujeto y su realidad, aparte de las estrategias de recuperación planteadas, cualquier ocasión en la que los y las estudiantes se expresan (debates en el aula, valoraciones y reflexiones en trabajos escritos, enfoque de determinados aspectos conceptuales...) resulta apropiada para “atrapar” algún rasgo de identidad, por evidencia o por ausencia. Finalmente, es importante ser conscientes, los adultos que trabajamos con personas más jóvenes, y con vocación de situarnos desde su punto de vista, evitar, en la medida de lo posible, construir un sistema de rasgos de identidad del grupo concreto de estudiantes a partir de una preconcepción idealizada o discurso totalizante, de lo que es “ser joven”, en cuyo caso las observaciones fruto del trabajo docente, no harían sino confirmar nuestro sesgo previo, dificultando posteriormente un acuerdo sobre el desarrollo de destrezas como las derivadas del pensamiento crítico.

El conjunto de jóvenes con los/as que trabajamos, pertenecen a un sector acomodado de la población, clase media-alta, residentes en Santo Domingo, y en un porcentaje menor, procedentes de otros importantes núcleos poblacionales del país, como San Francisco de Macorís, Villa Altagracia, o Higuey.

El mayor porcentaje suele vivir en las zonas más acomodadas de la capital, no muy lejos de la propia universidad, junto a su familia, compuesta de pocos hermanos, generalmente, y con padres "profesionales" en su mayoría (es decir, que poseen estudios universitarios o técnicos), ejecutivos/as o cuadros medios en empresas importantes, trabajando muy habitualmente ambos cónyuges, o al menos, disfrutando la madre de un estatus que le permite dedicarse a algo más que su hogar. También son numerosos los estudiantes cuyos padres poseen negocios, o trabajan por cuenta propia, e incluso algunos/as pertenecen a familias dueñas de empresas o ligadas a la alta política. Este perfil no es de extrañar, ya que INTEC es una universidad privada, y por ello, de alto coste para el alumno, siendo además reconocida por su excelencia académica, lo que motiva a estos/as estudiantes que provienen de familias donde la brillantez intelectual es un valor.

Este conjunto de posibilidades en el desarrollo, desde su infancia, se ve incrementado en el caso de estos/as estudiantes, por la posibilidad de viajar, bien como medio de socialización adicional, bien como premio a méritos académicos, bien como medio de relación con familiares residentes en EE.UU., que es el destino preferente de la mayoría de estos/as jóvenes, muchos de los cuales, antes de los veinte años han viajado más de una vez al país vecino (New York, Miami...), ...o sueñan con hacerlo. En el camino, ejercitan la práctica del idioma inglés (a pesar de sus deficiencias de expresión en su lengua materna), y se impregnan del dinamismo del mundo empresarial y tecnológico en los que luego se especializarán profesionalmente, a través del estudio de una carrera.

Es muy frecuente también, que los intereses de los padres por proveer el mejor entorno de posibilidades a sus hijos e hijas, favorezca que éstos desarrollen numerosas actividades curriculares (idiomas, artes, deportes, cómputos...), bien en los propios centros de estudio, bien en otros donde completan así su formación académica. Esto tiene que ver, tanto con el deseo de mantener o impulsar el estatus social de la familia, proyectada en sus hijos e hijas, como con las posibilidades que brindan este tipo de ocupaciones a los padres y madres con intensa jornada laboral.

o que vivan separados o divorciados, lo cual es una característica de muchos/as estudiantes.

Cuando hablamos en este sentido de “posibilidades”, identificamos a una élite social dominicana, con un perfil a grandes rasgos, muy diferenciado del que ofrecen los jóvenes de su edad que estudian en la universidad estatal, o viven en los barrios de la capital, con un nivel de pobreza material y de horizontes vitales muy agudizado. Los contrastes en República Dominicana, y en especial en Santo Domingo, son tan notables, que no es de extrañar que estos/as jóvenes de clase media-alta, parezcan muchas veces ciudadanos/as de otro país muy diferente al de la mayoría de sus también jóvenes compatriotas, bien por las prácticas cotidianas tan diferenciadas, bien por el universo de valores que estas prácticas desarrollan.

Una de las grandes paradojas en la experiencia vital de estos/as jóvenes estudiantes de INTEC, la constituye, pues, el hecho de que el incremento de posibilidades de desarrollo personal y académico, a través de un currículo muy variado y cargado a veces de actividades co-curriculares, no supone un avance en el conocimiento y comprensión global de la sociedad en que les toca vivir, pues sus espacios de socialización (familia, centro educativo, residencial, ambientes de diversión), son sumamente cerrados en gran número de ocasiones, como nos muestran las Historias de vida de estos/as estudiantes. Mientras más desean sus padres “ampliar el número de posibilidades”, más estrechamente los enfilan en un carril social e ideológico sumamente selectivo. Si a esto se le suma viajar al exterior, no tendremos mucho más, pues las experiencias del extranjero para nuestros/as estudiantes, los limitan a conocer mejor Disneyworld que los barrios de Santo Domingo, ya que nunca suele reflejarse una visión más global del mundo exterior y sus contrastes. Por eso, podríamos hablar, en el caso de estos/as jóvenes, de que se hallan viviendo una “realidad virtual”, fruto de la estratificación social.

Una última frontera, imposible de dejar de considerar aquí, la constituye el espacio de socialización de la red, o Internet. Para gran

número de estudiantes, la mediación informática, más que un despliegue de un gran número de destrezas, supone una evasión, o un desarrollo instrumental, ligado a requerimientos académicos, que combina un conjunto de posibilidades tecnológicas, pero sólo aumenta la "virtualidad" de sus experiencias cotidianas. Este aspecto de sus vidas, sin embargo, lo hemos analizado insuficientemente, debido a las limitaciones del trabajo académico.

En las expresiones de los grupos de estudiantes, observamos la necesidad creada de vivir su vida aceleradamente, fruto de las enormes expectativas que su medio social deposita en ellos y ellas, en los años en que su propia brillantez académica es el símbolo máximo de superación, disciplina y éxito. La palabra "metas", como consecución de su logro, es el término más usual cuando se le pregunta a los/as estudiantes por sus expectativas. Pero el conjunto de estas metas no está muy lejos de las que plantea su medio social: desarrollo material y profesional, "ser alguien en el mañana", "ser una persona triunfadora", formar un hogar. En este sentido, predomina en los estudiantes un espíritu adaptativo al medio social, marcadamente práctico, pero también reflejo de la necesidad, tal vez, de superar la ansiedad que provoca un mundo competitivo, que no le ahorrará dificultades a ellos y ellas tampoco en el camino para "alcanzar mis sueños". La palabra "Futuro", casi inexistente, aparece para desecharlo "estable", o "preparado ahora", y "por mis actos", pues la noción de "voluntad", como esfuerzo sostenido, sería la base de todos los logros (uno mismo/a).

Son muy numerosas las expresiones que desarrollan una utilidad práctica al hecho del conocimiento, y del conocimiento interpersonal, como "algo importante para el logro de mis metas, para entender el mundo donde vivo" , "...para desenvolverme mejor en mi sociedad...guiándome por el buen camino", a la vez que para saber "enfrentar las dificultades", aspecto éste último que es sumamente reiterativo; se esperan dificultades y problemas, así como posibles caídas, frente a las cuales es necesario estar preparado: "que la vida no sea muy dura conmigo, ni con los míos" .Muchas veces las barreras vendrán de uno/a mismo/a, y para aprender a superarlas, es necesario el conocimiento que les ayude a "saber realmente lo que

quiero” , “qué hago, ...qué uno espera...” Falta de autoestima en estos/as jóvenes? O reflejo del clima de inseguridad social en que vivimos? Otro posible reflejo de la “ansiedad posmoderna” en estos jóvenes sería la frecuencia con que piden “tiempo” para llevar a cabo sus metas, así como paz y estabilidad para el desarrollo de las mismas. “Paz”, “estabilidad”, “tranquilidad”, “Felicidad”, son expresiones recurrentes que muestran seguramente aspiraciones honradas, o estereotipos sociales, como cuando describen las comunidades donde viven (residenciales o acomodadas en su mayoría), como “tranquilas”, aunque alguno las califique más bien de “aburridas”.

Otros valores que aparecerían ligados a la necesidad de “esencias”, serían Amor y Dios, junto a la Familia, lo que refleja también la importancia del elemento relacional, así como del componente afectivo de la persona. La importancia de lo afectivo y relacional es permanente en las expresiones de estos/as jóvenes: en primer lugar es importante “sentirse bien” , con uno mismo y con los demás, así como “gozar todo junto a mis seres amados”. Cuando se pregunta qué esperan de una materia como “Ser Humano y Sociedad”, las expresiones más abundantes apuntan a la importancia de contribuir a un conocimiento personal, “de mí mismo, quién soy, mejor entendimiento de mí, espiritual y mental, como persona...el yo interior”, unido, siempre, casi indisolublemente, al conocimiento de los otros: “cómo piensa y cómo vive..”, a fin de “sensibilizarme más con el prójimo”, “ ser flexible con los demás”, “comprender a otros...tener otro perfil de la vida y de las personas... aceptar a cada persona como es...”,”comprender los sentimientos de los demás...”, pidiendo para ello, algunos, que la materia contribuya a “cambiar mi forma de pensar”.

Este deseo expresado de aumentar su capacidad de “ver al otro”, podría hacemos suponer que estos/as jóvenes han interiorizado la multiplicidad de discursos (como formas de ver y practicar la vida) que caracteriza a la posmodernidad, lo que se reflejaría en un anhelo de tolerancia como cualidad, al menos saludable. Al menos, algunos/as parecen ser conscientes de que no existe una única forma de entender la realidad, ni de explicarla. Lo cambiante y variable de la realidad que les toca vivir podría relacionarse con el deseo que

muchos/as muestran de ser conscientes de la realidad en que viven y de sus actos (anhelo de madurez), así como de “aprender lo que es la vida en sí”.

Existe en ellos y ellas una visión social, enfocada tanto hacia su deseo de “ser útil” a la Sociedad, a través de su desarrollo profesional; muchos/as se consideran ciudadanos activos (“dimensión política”), desde el momento en que se plantean los problemas de su país, pueden ejercer derecho al voto, y cumplen como estudiantes. Las visiones ante los problemas nacionales muchas veces son ingenuas, poco concretas, o escasamente analíticas, pero la ausencia de una mayor visión estructural se relacionaría con un raquítico desarrollo de su conciencia o dimensión histórica, fruto de la “burbuja” social en que se ha desenvuelto su vida para muchos y muchas. Una gran parte de los y las estudiantes se muestran pesimistas ante el panorama político nacional, cuya situación la definen como “crítica” o “confusa”. Sin embargo, otros grupos son conscientes de que vivimos en República Dominicana una transición o momento de cambio político que genera nuevas expectativas.

Entre las problemáticas percibidas más urgentes a nivel comunitario, nacional o mundial, destaca, la conciencia medioambiental, aunque a veces enfocada de un modo poco más que emotivo. Junto a esto, aspectos de bienestar social muy sentidos actualmente, como la falta de energía eléctrica y demás servicios, junto a problemáticas sociales como la pobreza, la delincuencia o la falta de Educación para el Pueblo, lo que aparece a veces relacionado con la falta de conciencia social y la proliferación de “vicios” entre los jóvenes, como perspectiva moral. Finalmente, la posibilidad de una nueva guerra en el Golfo Pérsico entre EE.UU. e Irak, sería el acontecimiento de mayor envergadura, no sólo en el presente, sino en su memoria histórica, que prácticamente ignora casi toda Geografía que no sea la televisiva, incluyendo la de nuestra América Latina. La perspectiva de género sólo se manifiesta muy débilmente. Todas estas lagunas en el desarrollo de su dimensión socio-política explica que el “cambio social” como valor, sea escasamente citado por los/as estudiantes, así como otros más políticos, como Igualdad, Justicia, Derechos Humanos, Libertad, aunque hay quien prioriza “cre-

cer como ser humano en un mundo donde no haya ningún tipo de prejuicio ni desprecio por los demás”.

En resumen, los y las jóvenes con quienes trabajamos se expresan suficientemente “amarrados” a un pensamiento convencional, como para sobrevivir e integrarse con éxito en un medio que les ha ofrecido de todo, pero que les exige igualmente. Fruto de esa presión, la autoexigencia de madurez tan marcada que reflejan, unida sin embargo a una frecuente capacidad de autoanálisis, les puede ayudar a ser escépticos hacia todos los discursos dominantes, plantearse otros posibles, o bien, anhelar llegar a “razones últimas” de su existencia, más como un revelar posibilidades personales y sociales, que como afirmaciones dogmáticas. Y esto constituye nuestra esperanza (aparte del valor de persona, que en sí reflejan estas afirmaciones), para el desarrollo de nuestro pensamiento crítico con estos/as estudiantes.

Tres expresiones, finalmente, en tres secciones distintas de estudiantes, coetáneas en el tiempo, que nos reflejan tres estados de conciencia que probablemente conviven en el interior de cada uno/a, cuando responden a “qué esperan de la vida en este momento”:

- “La vida no da nada a uno, uno es quien le da a la vida, uno lucha por conseguir lo que desea... el fruto de lo que uno ha sembrado” (enfoque positivista).
- “No espero nada, sólo espero que sea la vida, porque lo que yo quiero de ella sólo tengo que tomarlo, ya que ella siempre lo está brindando...tú sólo escoges lo que quieres y no quieres hacer” (enfoque interpretativo).
- “No espero nada, porque cada día...la gente corre...y no se detiene a ver o más bien a pensar por qué lo hacen” (enfoque crítico).

DESARROLLO DE LA CRITICIDAD, SEGUN LOS Y LAS PARTICIPANTES

Como colofón a estas reflexiones sobre una materia que introduce a la realidad social, a través de las mismas Ciencias Sociales, vamos a recoger algunas de las expresiones de los y las estudiantes que reflejan hasta qué punto han asumido o reformulado las intenciones que nos guían al plantear la práctica docente de Ser Humano y Sociedad. Fuera de nuestro alcance en estos momentos, teorizar sobre lo que puede entenderse por criticidad o desarrollo del pensamiento crítico, sí hemos querido recoger algunas de las variables que tienen que ver con él, confrontando nuestra concepción y planificación docente con los resultados que perciben los y las estudiantes. También queremos dejar claro que las limitaciones de este análisis en torno a la práctica docente de "Ser Humano y Sociedad" se relacionan con que tal vez se trate de la primera vez, casi desde la misma organización de la materia en la institución, que se aborda una reflexión sistemática en esta línea, partiendo de las características de los sujetos con quienes trabajamos.

Numerosos elementos quedarán en estos momentos fuera de nuestro análisis, pero constituyen variables importantes al considerar qué práctica docente favorece el desarrollo de la criticidad:

- Por supuesto, hay que empezar considerando que el Programa de la materia es sumamente amplio para el reducido espacio de un trimestre, si se considera que la construcción de una significatividad supone remover barreras mentales que hacen del proceso de construcción de conocimiento algo mucho más lento que la simple asimilación de conceptos.
- El desarrollo de conceptos supone otra gran preocupación para algunos/as docentes en la materia, al menos, el que se desarrollen de modo equilibrado junto a los contenidos procedimentales, y sobre todo, los actitudinales, que son hoy, muy útiles en las Ciencias Sociales, pero insuficientes para una adecuada comprensión de la realidad, si faltan referentes "teóricos", que los alumnos/as "ya no dominan como antes".

- Cabe preguntarse hasta qué punto los diferentes estilos pedagógicos de cada uno/a de los docentes que en estos momentos imparten la materia (dentro de la legítima libertad de cátedra), en un abanico que abarca desde las estrategias más “tradicionales”, hasta las más “innovadoras”, condicionarían los objetivos de criticidad que persigue la materia.

Ligado a esto, también deseamos reflexionar sobre el aporte de cada docente en esta materia como profesional de distintas disciplinas de las Ciencias Sociales, desde la Sociología hasta la Pedagogía, lo cual puede introducir un sesgo que determine excesivamente las prioridades, o desarrollar un auténtico espacio interdisciplinar.

Al evaluar la aplicación de las estrategias descritas páginas atrás, entendemos, pues, que las expectativas sobre los resultados de esta materia, o el qué esperamos lograr con los estudiantes dependerá, a partir del Programa común de la misma, de cómo concibamos su práctica docente. Por nuestra parte, lo que nosotros esperamos es que las aportaciones de los y las estudiantes que se han expresado sobre la significatividad de esta materia en sus vidas, contribuya a iluminar nuestro debate...y a tomarlos cada vez más en cuenta, partiendo cada vez más de sus intereses y necesidades. Al final de la materia, invitamos a los participantes (de modo anónimo), a responder a tres sencillas preguntas de retroalimentación del proceso:

- Qué es lo que más me ha gustado, y lo que menos, en el desarrollo de esta materia?
- Qué creo haber aprendido en el proceso de esta materia?
- En qué medida siento que las estrategias desarrolladas en esta materia han contribuido a desarrollar mi pensamiento crítico?

En primer lugar, los/as estudiantes valoran enormemente la ampliación de sus marcos referenciales sobre el Ser Humano y la realidad social, al poder enfocar ésta desde distintas perspectivas, enfocar con “un criterio más amplio las situaciones de cada día”, y “mirar desde el punto de vista del otro”, lo cual responde a algunas

de sus propias expectativas. Un estudiante expresa que a partir de ahora, entiende "las Sociales como contextos, y no sólo como Historia". La ampliación de sus referentes vitales, al estudiar los procesos sociales, ha tenido lugar en varias direcciones:

- a) conocimiento del yo en distintas dimensiones, que favorece una autoevaluación personal que me permite "saber realmente lo que valgo" (la reivindicación de una autoestima centrada también se expresa entre las expectativas de los/as estudiantes).
- b) conocimiento de los otros, mejorando una comprensión que favorece la convivencia o ayuda a ver épocas pasadas desde las propias relaciones primarias.
- c) conocimiento de la realidad social, entendida como el nivel de relaciones estructurales, aunque su percepción esté distante de mi práctica cotidiana.
- d) conocimiento prospectivo, al extender una mejor comprensión de la realidad social hacia la reconstrucción social que conduce al auténtico desarrollo.

En segundo lugar, la ampliación de marcos referenciales ha sido fruto también del conocimiento e implicación de estos/as estudiantes en realidades mayormente inéditas para ellos/as, con un impacto más apreciado cuanto más cercanas se hallan a su propia cotidianidad: la "realidad viviente de mi país" dirá un estudiante. Para otro, lo más sorprendente fue "saber cómo los obreros luchan", después de ver una película sobre las obreras de las zonas francas. Alguna, simplemente manifiesta su admiración al conocer "cómo es mi comunidad por dentro", y complementariamente, "conocer más allá del lugar donde vivo".

Pero el impacto de realidades inéditas en las vidas de estos estudiantes no ha sido despreciado cuando se ha asociado también al "exotismo" de sociedades geográfica y culturalmente lejanas, y, por tanto, "inexistentes" antes, para ellos y ellas. Sin embargo, su identificación con el elemento humano presente en medio de todas las diferencias, como matriz de sentido, hizo significativo para muchos/as estudiantes conocer, por primera vez en su vida, detalles

de la coyuntura política chilena que provocaron el golpe de Pinochet en 1973, o la resistencia islámica a la occidentalización en Omán, por ejemplo. Las mediaciones audiovisuales usadas en ambos casos, desde luego, se hallan muy distantes de sus gustos musicales o de imagen, pero aprovechamos otra motivación diferente. El impacto de lo nuevo en la materia también ha sido referido a los propios conceptos, que al hacerlos significativos, son valorados por los/as estudiantes como parte del crecimiento necesario.

Entendiendo que no nos hallamos en un marco académico, al menos todavía, que favorezca el planteamiento de propuestas o proyectos que puedan ejecutarse en la realidad, aplicando la reflexión del aula como matriz de transformación, el alcance del cambio posible, reside en evaluar los mapas cognitivos reconstruidos en cada estudiante, tal y como ellos y ellas los expresan, a nivel conceptual, procedimental y actitudinal, comprobando así el despliegue de una mayor criticidad. En este sentido, parece indudable que el contacto, por distintas vías, con la realidad social, como medio de conocimiento mismo, es percibido como la condición indispensable para ejercer valoraciones críticas más auténticas, paso previo al “actuar” inmediato o diferido. En ocasiones, valoran que el contacto sea “tan especial” como para dar lugar a un mapa social de una comunidad, previa una colección de diapositivas que el propio equipo elaboró. En sus evaluaciones de la materia, algunos/as estudiantes describen la secuencia que entienden ha contribuido a remover significativamente sus mapas cognitivos:

- a)
 1. Elevar “nivel de profundización” (las mediaciones pedagógicas)
 2. Desarrollar actitudes ante los problemas de la Sociedad
 3. Identificarnos con nuestros problemas.
 4. Participar en (diseñar) soluciones.

- b)
 1. Despertar espíritu de investigación.
 2. Análisis de la realidad social vs. desinformación
 3. Nuevos interrogantes

- c) 1. Pensar
2. Tomar decisiones.
3. Juzgar situaciones, analizando hechos y comportamientos humanos.

En un primer momento, muchos/as reconocen que en el trayecto de la materia han mejorado su capacidad de análisis, o “mi capacidad de asimilar los problemas y de buscar soluciones más viables en beneficio de todos”, “ayudándonos a pensar y sacar conclusiones”. “Me he visto, y estoy agradecido, en la necesidad de aplicar mis conocimientos a la crítica y al análisis, ya sea sobre mí mismo o las relaciones mías con los demás”. Alguno reconoce además, sobre mediaciones pedagógicas como los textos que nos acercan a la propia realidad, que (antes) tenía los ojos vendados frente a ellos”, valorando también el proceso de hacer significativa la propia teoría. Al reconocer que otras perspectivas de análisis son posibles, nuestros/as estudiantes entienden que es posible que cambien aspectos de la realidad antes inimaginables, sencillamente por no plantearse; y esta afirmación, no de un cambio dogmáticamente enfocado, unilateralmente, sino la propia percepción de que el cambio es posible, nos anima a pensar, junto con ellos y ellas, que algunas estructuras mentales, sencillamente, se remueven.

Prácticamente todos y todas las participantes, se refieren a un elemento clave para propiciar este tipo de resultados percibidos. Se trata del clima del aula, viejo tema desde las Escuelas Nuevas y su vocación democrática extendida al conjunto de toda la institución educativa. En el caso del desarrollo del pensamiento crítico, la libertad plena de expresión genera la confianza que hace posible el diálogo de saberes en el que múltiples visiones pueden ser reconstruidas paulatinamente, precisamente porque el diálogo tiene un valor auténtico, y no meramente académico. Para ello, además, el/la docente ha de recordar permanentemente que también es sujeto de aprendizaje.

Junto a características personales del/la docente, referidas a su capacidad para transmitir confianza, estimular dinámicamente el

proceso y la metodología, así como favorecer relaciones humanas cordiales, cercanas; los/as estudiantes sienten que en el marco de nuestra experiencia “se le acredita importancia” a cada una de sus opiniones, “se valora lo que cada persona puede dar, porque el tímido, el orgulloso, el poco conocedor de la palabra, pudieron de una forma u otra desarrollar esta clase”. Esta apreciación resulta de enorme importancia al reconocer la importancia del aporte de cada persona, con sus propias características, a un proceso que ya sólo se puede entender como colectivo. En esa línea se siguen afirmaciones entusiastas, aunque no siempre, de confianza renovada o descubierta en las posibilidades de trabajar en equipo.

Pero el espacio del aula, no sólo lo entendemos como una oportunidad de encuentro humano de calidad, sino también como un taller permanente de trabajo, intelectual al menos, lo que nos mueve constantemente a fortalecer e invocar el clima moral necesario que hace de ese trabajo una virtud imprescindible para arribar a frutos de conocimiento. Hablamos claro, de un mundo de pedagogías auténticas, entonces, conectadas a la Vida, y no de meros formalismos académicos. Cuando estudiantes y docentes empezamos a percibir esto (que no es fácil), muchas aventuras son posibles... Un estudiante reconoce que gracias a este clima del aula “nos hemos mantenido activos siempre, con actividades que nos ayudan social y personalmente”. Otra afirma que los contenidos “llegan a la mente de tal forma que nos ayudan a desarrollarnos y a expresarnos mejor”, en clara alusión también a la aportación de las estrategias y medios educacionales aplicados. Una expresión más: “ Ha influido enormemente en mi pensamiento crítico, ya que las clases se dan de una manera que involucra a los estudiantes y los hace protagonistas de los hechos”.

Estudiantes que se ven a sí mismos. Entusiasmados con un trayecto académico obligado, y sin embargo, sumamente enriquecedor, para algunos/as, insustituible. Estudiantes que creen que el cambio es posible, de modo concreto en sus vidas, y en su medio social: “En cuanto a los asuntos sociales que me rodean, esta criticidad no me caracterizaba antes”. Algunos/as lamentan no haber desarrollado, en el corto espacio del trimestre, más activida-

des fuera del campus universitario, en los barrios que empezaron a estudiar y tal vez a implicarse de un modo diferente. Todas las aventuras son posibles...

Después de "Ser Humano y Sociedad", otras materias del currículum de esta universidad, al menos, conscientemente, desde el área de Ciencias Sociales, contribuirán a aportar elementos para que reconstruyan permanentemente su identidad y madurez, con la que sueñan estos/as jóvenes. Finalmente, si acaso conseguimos situarnos desde una auténtica "Pedagogía de la pregunta", nuestra mayor satisfacción será constatar que cada experiencia significativa en las vidas de estos/as jóvenes, más que certezas cerradas, les permita formular nuevos interrogantes que superen los anteriores.

BIBLIOGRAFIA

ALCANTARA, J. *Hombre y sociedad. Selección de textos.*

INTEC, Sto.Domingo, 1986.(Libro de Consulta de la Materia.Con el mismo título existe una Guía didáctica, con otras lecturas y ejercicios para el estudiante).

COLLADO,M. *Educación de Adultos (Programa de la materia)* .Mimeo, Universidad de Sevilla, 1990. v. *Contextos y Fundamentación.*

CHOMSKY,N./BIGAS,J.*Las formas de dominación siguen siendo las mismas*, Entrevista en INTEGRAL, Barcelona, Febrero 1993.

EQUIPO TECNICO DE LA MUNICIPALIDAD. *Mapa social. Villa El Salvador y su proyecto popular de Desarrollo*, en CIED-DESCO, Mayo 1989.

FIALLO,A. *Consideraciones y sugerencias en torno a las necesidades básicas de Educación y al diseño y selección de actividades y estrategias pedagógicas en el área de CC. Sociales.* Mimico. INTEC/PRODEP, Sto.Domingo, 1994.

FIALLO, A. *Reflexiones en torno al papel del docente en una*

- estrategia educacional de construcción de sujetos sociales transformadores*. Mimeo. INTEC/PRODEP, Sto.Domingo, 1994.
- FIALLO, A. *El sujeto situado en su entorno Socio-natural y profesional* (Programa de la materia). Mimeo. Programa INTEC/PRODEP, Sto.Domingo, 1995.
- FIALLO, A., y otros. *Segundo acercamiento a las hipótesis de la Comisión del Area: Ontogénesis, Psicogénesis, Sociogénesis y perfil psico-histórico del dominicano. Documento para Discusión No.3*. Plan Decenal. Comisión de Construcción de Conocimientos. Mimeo. Santo Domingo, 1993.
- FREIRE, P. y MACEDO, D. *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Paidós/MEC, Barcelona, 1989.
- GIROUX, H. *Educación posmoderna y generación juvenil*, en NUEVA SOCIEDAD, Caracas, No. 146, Dic.1996.
- INTEC. *Documentos* (Nos. 1,1976, 2,1977, 3,1978, 4, 1980 y 12, 1994). Colección periódica de ensayos de diversos autores que recogen la filosofía institucional o propuestas sobre ésta.
- LEMKE, D. *Nuevos pasos hacia un currículo flexible*. UNESCO/OREALC. Santiago de Chile, 1989.
- LENGRAND, P. *Introducción a la educación permanente*. Teide, Barcelona, 1973, col.UNESCO.
- MARTIN BARO, I. *Acción e ideología*. UCA, San Salvador, 1983.
- MATURANA, H./ARMENDARIZ, P. *Estamos al borde de la tiranía de los empresarios*, Entrevista en EL CANELO. Santiago de Chile, No.32, Marzo 1992.
- Mc LAREN, P. *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era Posmoderna*. Paidós educador, Barcelona, 1997 (original de 1995). Prefacio de P.Freire y colaboración de H.Giroux.
- MENENDEZ ALARCON, A. *El universitario dominicano. Encuesta sobre actitudes, costumbres y expectativas*. INTEC, Sto.Domingo, 1987.

- OLMEDO,J. *La Cultura del silencio*. Popular, Madrid, 1985.
- OSORIO,V. *¿Es moral la Economía de Mercado?* En EL CANELLO. Lo Barnechea, Santiago de Chile, No.32, Marzo 1992.
- POSTMAN,N.,y WEINGARTNER,Ch. *La enseñanza como actividad crítica*. Fontanella, Barcelona, 1981, 3ª.ed. (original de 1969).
- REYES,J. *Reflexionando en torno al "assessment" y las pruebas de ejecución*, en AA.VV.: *Evaluación Auténtica*, Cuaderno #3, OFDP, S.Juan Pto.Rico, 1996.
- SAEZ,J. *El trabajo social como práctica social crítica: Educación y compromiso*, en rev. PEDAGOGIA SOCIAL, no.6, Marzo 1991, Univ.de Murcia.
- SANCHEZ-RIVERA, J.M. *Manifiesto de la Nueva Humanidad*. Paulinas, Madrid, 1978.
- SEEBAC. *Fundamentos del currículum I. Fundamentación teórico-metodológica*. Seebac, Sto. Domingo, 1994
- SUBIROS, P. *Del Socialismo científico al realismo utópico*, en EL VIEJO TOPO. Madrid, no.31,Abril 1979.
- VILLARINI, A.R. *Enseñanza estratégica y Evaluación auténtica*.(Material de apoyo a Taller para docentes) Mimeo, INTEC, Sto.Domingo, 1997.
- WALLERNSTEIN, I. (Coord.). *Abrir las Ciencias Sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las Ciencias Sociales*. Siglo veintiuno, México, 1996.