

#05

MQ

Memorias de Quisqueya

ARCHIVO GENERAL DE LA NACIÓN
MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA R. D.
PUBLICACIÓN TRIMESTRAL • JULIO DE 2014
ISSN 2075-0145



La Restauración:
Necesaria y aún
vigente p. 7

Historia oral y
la escuela: Sus
potencialidades
p. 44

Exposición: Manolo en las Manaclas p. 5

Proyecto
Participativo
de Aula: 11 pasos
p. 29

Ruta duartiana
en la Ciudad
Colonial p. 50



DOMINICANAS A TRAVÉS DE LA HISTORIA p. 42

Primera Guerra Mundial

para jóvenes
p. 15

MQ

Memorias de Quisqueya

Memorias de Quisqueya

Revista educativa del
Archivo General de la Nación y el
Ministerio de Educación de la R. D.

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

Impreso en Wiclók Trading Company
ISSN 2075-0145

Director: Giovanni Brito Bloise
Jefe de redacción: Francisco José Guerrero Carot
Auxiliar de redacción: Raymundo González
Diagramación: Juan Francisco Domínguez Novas
Fotografías: Fototeca y Mapoteca del AGN

Consejo Editorial

Roberto Cassá, Alejandro Paulino, Carmen Sánchez, Giovanni Brito, Raymundo González, Francisco José Guerrero, Daniel García

Colaboradores

Carlos Andújar, Roberto Cassá, Alba Rina Acosta, Freddy Trinidad, Marcos Villamán, Daimit Duque Torres, Aquiles Castro, Juan Daniel Balcácer, Emílio Cordero Michel, Américo Moreta Castillo, Salvador Alfau

Envíanos tus contribuciones

MdeQ quiere recibir tus comentarios y colaboraciones a partir de tus experiencias didácticas. Puedes escribirnos un correo a la dirección: mdq@agn.gov.do

En caso de enviarnos un artículo para publicar, dirígelo al Comité editorial MdeQ por la misma vía (ver página 4).



Tema de Portada:

"Hasta la victoria".
Panel de la exposición
Manolo en las Manacles
del Archivo General de
la Nación.



15



7

29



AGN
ARCHIVO GENERAL DE LA NACIÓN
Inicia al cine documental

Dominicanas a Través de la Historia
1921 - 1972

Producción: Jocelyne Espinal
Fecha: Viernes 7 de marzo 2014
Lugar: Salón de Conferencias AGN
Hora: 6:00 p.m.

42

49



5



45



44



EDITORIAL

Un valioso esfuerzo / 2

PÓRTICO

Exposición: Manolo en las Manaclas / 5

La Restauración: Necesaria y aún vigente / 7

EFEMÉRIDES

Primera Guerra Mundial para jóvenes / 15

El siglo XX explicado a los jóvenes / 19

Breve historia del mundo / 21

Primera Guerra Mundial, cronología (1914-1918) / 25

DESPRENDIBLE

Proyecto Participativo de Aula: 11 pasos / 29

PPA: Reflexiones sobre la experiencia / 39

SERVICIOS AGN

Biblioteca Digital Dominicana / 40

ACTIVIDADES AGN

Dominicanas a través de la historia / 42

CUÉNTEME

Historia oral y la escuela: Sus potencialidades / 44

LIBROS

Los personajes dominicanos de Roberto Cassá / 45

Eugenio María de Hostos: *Apuntes de un normalista* / 48

PÁGINA INVITADA

Tres conmemoraciones en la revista *Clío* / 49

Ruta duartiana en la Ciudad Colonial / 50

Un valioso esfuerzo

Reanudamos con este número 5 la publicación de la revista *Memorias de Quisqueya (MdeQ)*, suspendida durante más de un año por dificultades financieras y la consecuente disgregación de su equipo técnico inicial.

Se trata de un valioso esfuerzo educativo, como lo reconocen muchas personas que pudieron apreciar sus efectos positivos en los estudiantes y en las maestras quienes a su vez encontraron en ella un recurso didáctico a su alcance para innovar y renovar el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas.

MdeQ continuará siendo un esfuerzo valioso si podemos convertirla en una herramienta útil para incentivar las competencias en la lectura, el estudio, el análisis, la argumentación. Si con ella podemos penetrar en los temas de manera imaginativa y provechosa para la comprensión crítica de las conexiones entre los componentes de una realidad analizada o la comparación de distintas realidades. Si despierta la curiosidad nuestra y nos acerca al conocimiento social de manera interesante y amena, recreativa y didáctica.

Este es un llamado a participar del sostenimiento de dicho esfuerzo educativo. Maestros y estudiantes son sus destinatarios, aunque también aspiramos a que sean sus gestores entusiastas. Por eso deseamos mucho saber sus opiniones para mejorar la forma y el contenido de esta revista, pero sobre todo deseamos que nos hagan llegar sus

contribuciones, específicamente si tratan sobre la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales. Cartas y artículos son bienvenidos y los publicaremos conforme sean recibidos y evaluados por el comité de *Memorias de Quisqueya* [conforme a los criterios que aparecen en este mismo número]. Nuestra dirección electrónica o a la dirección postal de la revista son las vías más a propósito para ello. También en este número aparecen algunas pautas mínimas para enviar sus artículos de contribución.

Aunque modesto este esfuerzo está llamado a animar un conjunto mayor del que forma parte en cuyo centro se hallan los estudiantes de la educación dominicana. Hoy más que ayer la gestión del conocimiento en la sociedad forma parte de una extensa red donde participan las escuelas y los archivos, las bibliotecas y los centros culturales, los medios de comunicación e información tradicionales y las modernas tecnologías de la información. □

MdeQ: Orientaciones para escribir un artículo

¿Quiéres colaborar?

Sigue las orientaciones que se indican a continuación:

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



Exposición:

Manolo en las Manaclas

Carlos Andújar Persinal
Coordinador de Eventos y Exposiciones, AGN

El Archivo General de la Nación, bajo el nuevo concepto de gestión guiado por el doctor Roberto Cassá, su director general, ha introducido cambios sustanciales en la noción y función propia a un archivo tradicional convirtiendo a esta institución en un verdadero centro cultural, movido por múltiples actividades de todo tipo pero siempre orientadas al rigor académico y científico, la formación y la información al mismo tiempo.

Es así como dentro de esta nueva visión de gestión se inserta la Sala Expositiva del AGN y sus distintas exposiciones que lleva ya una permanente, dos temporales (una sobre los próceres de la República y otra dedicada al bicentenario de Juan Pablo Duarte), completando con esta sobre

la figura histórica de Manolo Tavárez Justo, una tercera entrega, a la que se suman otras itinerantes y exteriores, como vemos hoy en el área perimetral del AGN con más de 48 paneles integrados armoniosamente al resto de la exposición.

La exposición Manolo en las Manaclas se basó en un guión cronológico alrededor de la figura del líder del Movimiento Revolucionario 14 de Junio, conceptualizada hace más de cinco meses, con tres ámbitos explicativos acerca de la vida y el papel político de quien en vida condujera la organización política más promisoriosa del período convulso de la transición democrática entre 1961 a 1963 que es asesinado en las Manaclas.

Orientada bajo un prisma vital, en Manolo de esta exposición trasciende al tiempo y las circunstancias de su época para seguir vivo como ejemplo, voluntad de lucha y vocación de servicio a una causa revolucionaria, por la justicia, la democracia y el bienestar social de nuestro país.

Contada en tres ámbitos, Manolo en las Manaclas presenta el ambiente de su vida privada, su familia y su eterno amor por quien fuera su esposa, amiga, compañera de lucha y confidente, Minerva Mirabal. Pero esta historia no se cuenta bien sin el 14 de Junio, segundo ámbito de la misma, donde se presenta el surgimiento de la resistencia organizada a través de la organización fundada por esta pareja de esposos y revolucionarios y que gracias al apoyo decidido de Minou Tavárez Mirabal y su familia, pudimos completar esta historia contada, en una desinteresada colaboración.

El 14 de Junio es sinónimo de Manolo y vitalidad se mantuvo con el faro de sus ideas y dotes de liderazgo, más tarde terminando su decidida vocación de lucha, en las Manaclas y otros puntos del país cuando en noviembre de 1963 decide la



Panel de la exposición Manolo en las Manaclas del Archivo General de la Nación

Exposición: Manolo en las Manaclas

organización política entrar en acción en el plano militar.

Combinando información textual, documentos, objetos personajes, cartas personales, fotografías, libros y recursos museográficos que entrelazados nos permiten transmitir un discurso de esperanza y retos hacia la sociedad por la que luchó y fue asesinado Manuel Aurelio Tavárez Justo, se concibió este proyecto museográfico. No es una museografía de pena y dolor sino más

bien de honrar la memoria, la convicción de estos jóvenes que lo dieron todo por una patria mejor. Por eso, nuestro Manolo de las Manaclas es vital, es revolucionario.

Finalmente, gracias a todo el personal del AGN que hizo posible esta exposición, en especial a Betty Almonte, mi asistente directa, Daniel Raposo, Salvador Alfau, Leibi Ng y la obra artística de la figura de Manolo, el joven artista y arquitecto René Guzmán. □



Panel de la exposición Manolo en las Manaclas del Archivo General de la Nación

La Restauración:

Necesaria y aún vigente

Roberto Cassá
Director general AGN

[Conferencia dictada el viernes 15 de agosto de 2013, en el Centro León, Santiago].

Ciento cincuenta años es un plazo prolongado que permite una dimensión de largo plazo conveniente para el análisis, pero que tiene por contrapartida una lejanía que dificulta la intelección de situaciones. La restauración de la independencia de República Dominicana en 1863 fue un fenómeno complejo que debe ser objeto de un examen para establecer sus contenidos y los móviles que animaron a sus protagonistas, que se pueden identificar como el pueblo, en su conjunto.

Hay pocos acontecimientos en la historia dominicana que hayan tenido una repercusión semejante en la reorientación de tendencias. En buena medida constituyó una culminación de prolongados procesos iniciados con el despuntar del siglo consistentes en la búsqueda por los dominicanos de la autodeterminación, mediante la cual se obtendrían los espacios necesarios de autonomía social que se desprendían de la nueva época histórica en el mundo occidental iniciada con las grandes revoluciones de finales del siglo XVIII.

La Restauración vino a ser entonces el acontecimiento culminante del siglo XIX en tanto que ratificó y expandió estas búsquedas de los dominicanos que se canalizaron primordialmente por medio de

la aspiración a la autonomía en un Estado independiente. En tal sentido se orientó la construcción de la conciencia nacional.

La búsqueda de la autonomía nacional registró obstáculos persistentes a lo largo del siglo XIX, que explican que no hubiese una resolución definitiva para el cumplimiento de los objetivos trazados. La Restauración misma fue un producto de este carácter convulso de la historia dominicana y su mismo resultado estuvo asociado con tales determinantes. Detrás de la lucha nacional subyacía una sociedad en extremo atrasada, con muy bajos niveles de desarrollo de la economía de mercado y una base social campesina. La generalidad del pueblo no estaba en condiciones de asumir una conciencia nacional explícita, sino que operó de manera defensiva para sostener las ganancias sociales obtenidas en los primeros tiempos del siglo XIX, cuando se abolió la esclavitud, se generalizó la clase campesina y se estatuyeron regulaciones jurídicas que garantizaban la igualdad de derechos entre todos los ciudadanos.

En consecuencia, en el panorama del siglo XIX se observan dos corrientes paralelas y en buena medida contradictorias en la gestación y desarrollo del hecho nacional. La primera estuvo delimitada en círculos minoritarios de las clases burguesas urbanas que se plantearon sistematizar un orden de autonomía en beneficio de todos, acorde con los postulados

La Restauración:

Necesaria y aún vigente

ilustrados plasmados por primera vez en la Revolución Francesa. La segunda corriente abarcaba a la gran mayoría del pueblo, sobre todo el campesinado, que no se planteaba una formulación política utópica o progresiva sino que actuaba de manera reactiva para sostener conquistas sociales y oponerse a la reducción de los espacios de autonomía por parte de las fuerzas mercantiles o estatales. Los urbanos se imbuyeron de los principios del liberalismo para proponerse construir una sociedad progresiva y de iguales. Los campesinos, en cambio, instintivamente recelaban de esta postura y a menudo se oponían abiertamente a ella por apego a lo existente, a lo tradicional, a todo lo que perturbaba sus sentidos de vida consuetudinarios.

Era lógico que hubiese contraposiciones porque el mundo urbano se nutría, en buena porción parasitariamente, del rural, extrayéndole excedentes en las relaciones comerciales desiguales y en la imposición de gravámenes fiscales. Sin embargo, no todos los canales de interacción política estaban cerrados entre campesinos y ciudadanos, por la debilidad de las relaciones de mercado y del aparato estatal. Lo característico, así, del siglo XIX fue una coexistencia difícil e inestable pero coexistencia al fin y al cabo entre campo y ciudad, que perpetuaba la autonomía social de todos los sectores trabajadores, como bien lo explicó Pedro Francisco Bonó. El hecho nacional dominicano pasó así por la capacidad de los campesinos de repeler los intentos por alterar este ordenamiento. En buena medida esto estaba vinculado al dominio externo tal como se advierte en un somero recorrido por las décadas previas a la Restauración.

En 1808 el pueblo en su casi totalidad derrotó la dominación francesa, que buscaba restablecer la vigencia de la esclavitud y someter al conjunto de dominicanos a un estado de inferioridad jurídica y social, fue, como bien lo expresó Américo Lugo, la primera manifestación del espíritu de autodeterminación entre los dominicanos. En 1826 los dominicanos también en conjunto vetaron la aplicación del Código Rural del presidente haitiano Jean Pierre Boyer mediante el cual se buscaba someter a la masa campesina a condiciones duras de trabajo y de subordinación que rememoraban la esclavitud.

Después de proclamada la Independencia de 1844 el sector conservador dirigente, encabezado por Pedro Santana, se cuidó de no agredir frontalmente a los campesinos buscando la reiteración de su apoyo. Pero una agenda de tensiones enfrentaba al grupo de poder con la masa del pueblo puesto que para el primero resultaba indispensable la búsqueda de mayores porciones de excedentes para sostener su dominio que se asimilaba en buena medida a su propia condición social. Una agenda oculta de disputas y equilibrios en definitiva explica que para los grupos dirigentes la existencia del Estado resultase inviable o en cualquier caso inconveniente. El hecho nacional, plasmado en 1844 requería por definición un grupo dirigente que no creía en él. Fue cuestión de que llegaran las condiciones en el terreno internacional y en los debates



Pedro Francisco Bonó

La Restauración:

Necesaria y aún vigente

políticos internos, tras la subordinación de los liberales partidarios de la autonomía nacional, para que se produjera el ansiado cumplimiento del objetivo de revocar el orden político autónomo como síntesis del programa del sector conservador dirigente. En el siglo XIX este era el único punto que generaba la escisión entre liberales y conservadores, puesto que ambos sectores propugnaban por una sociedad de mayor desarrollo económico y diferenciación clasista en sentido moderno. Pero en la medida en que los conservadores detentaban el poder social más determinante en esa sociedad atrasada y que entendieron la imposibilidad de romper los equilibrios en cuestión, lograron el sostén de la clase campesina. En este panorama la anexión a una potencia era un hecho inevitable.

Desde luego, intervinieron diversos factores adicionales en la plasmación del hecho anexionista de marzo de 1861 como fueron la intensa crisis económica posterior a 1857 por causa de la Guerra Civil de un año, la guerra civil de Estados Unidos que dejó campo libre a España con el apoyo de Francia, la amenaza que se cernía sobre el grupo conservador santanista por parte de sus enemigos partidarios de Buenaventura Báez y las insurrecciones fronterizas que traducían el pánico ante el fantasmagórico peligro haitiano.

El programa del régimen español implantado en 1861 en teoría se adecuaba a las expectativas del conjunto de los grupos dirigentes urbanos, esto es, burgueses y burocráticos, por cuanto los componentes del dominio externo se encontrarían en capacidad de romper los nudos gordianos que impedían el ansiado avance económico. Este consenso es el que explica en lo fundamental la tregua con que fue recibida la Anexión por la casi totalidad de la población, no obstante los temores que albergaban muchos acerca de la esclavitud

o la pérdida de derechos civiles y políticos. La condición atrasada de España determinó que este proyecto se sustentara en la búsqueda de la extorsión sistemática de la clase campesina y la subordinación de los mismos sectores sociales que lo habían prolijado. Los impuestos proliferaron y con ellos los abusos. El mercantilismo metropolitano agredió frontalmente los intereses de los grupos comerciales dirigentes. Los mismos puestos en el Estado fueron disputados por una arrogante capa de peninsulares que despreciaban a los mismos gestores de la Anexión. Todo esto se personificó en el momento trágico de la vida del tirano Pedro Santana, obligado a debatirse entre un régimen que tenía que apoyar pero que en su fuero interno abominaba. De forma que la Anexión perdió sustancia y preparó ella misma las condiciones para su sepultura por arte de una acción llamada a concitar la participación de la inmensa mayoría.

La Guerra de la Restauración de 1863 respondió, así, a los fundamentos depreadores del régimen español, pero al hacerlo retomó líneas maestras del proceso progresivo de la constitución de la nación dominicana. Por tanto, se trató de una insurrección que articulaba factores sociales complejos con la renovada búsqueda de un orden político progresivo que sustentara el proyecto de la autonomía nacional.

José María Cabral



La Restauración:

Necesaria y aún vigente

Para entender la dimensión del hecho histórico cabe insistir en que se produjo contra una potencia que tenía una prominente participación en las relaciones internacionales y que mantenía los restos de su imperio colonial en las dos islas vecinas de Cuba y Puerto Rico. La Restauración cuestionó todo un proyecto de reconstitución del poder imperial español, por lo cual requirió de una contienda dura. Y en este sentido es que la resistencia de todo un pueblo se puso a prueba. Así, la primera percepción que arroja este hecho fue la unidad nacional virtual que lo hizo invencible. Basta referir que España llegó a tener cerca de 40 mil hombres entre tropas peninsulares, de las dos antillas y las reservas dominicanas, frente a no más de 10 mil dominicanos en los momentos de máxima tensión de los combates.

Esta unanimidad no tiene otra explicación que el acuerdo de todos por el restablecimiento de la dignidad perdida y no solo de intereses económicos lesionados. Particularmente es lícito presentar la contienda como un acto reactivo del campesinado frente a los mecanismos económicos de extorsión pero también los actos de subordinación que implicaban pérdidas de derechos y situaciones humillantes.

Pero la Restauración fue más que una simple revuelta por el restablecimiento de un orden vulnerado. Fue, en verdad, la culminación del largo trayecto de la construcción de la nación porque comportó el proyecto de construir un orden nuevo. Esto último cupo primordialmente a un agrupamiento regional de inspiración liberal que sin embargo había negociado con el agrupamiento conservador dirigido por Pedro Santana. Estos políticos e intelectuales, como Ulises Francisco Espaillat, Pedro Francisco Bonó, Benigno Filomeno de Rojas, Belisario Curiel, Pablo Pujols,

Alfredo Detjeen y tantos otros, rediseñaron el ideal de un orden republicano que pautó la conducción de la guerra desde su instancia política dirigente. En consecuencia, la envergadura y la propia sustancia de este acontecimiento se derivaron de la hegemonía de este conglomerado de políticos e intelectuales que obtuvieron el concurso de una porción de los jefes militares, aunque esto estuviese atravesado por factores contradictorios múltiples. Adicionalmente resultó crucial que este núcleo dirigente estuviera en condiciones de concitar el apoyo de la generalidad de la población como hecho inédito. El contenido nacional entrañaba entonces una aspiración común de todos con la participación activa de la generalidad de la población y el liderazgo político e ideológico del liberalismo.

En otros términos, la Restauración fue una guerra campesina con un liderazgo urbano que trascendía el universo cultural de la mayoría aunque sostenido en esta última. Solo así se entiende la potencia bélica de los dominicanos frente a un ejército bien organizado como era el español. Es cierto que todavía existía una equivalencia de recursos bélicos que dejaba el margen para una insurrección de este tipo. Pero también la guerra fue exitosa por su contundencia social y por haberse sostenido de procedimientos que le daban curso a esta última. Los dominicanos aplicaron un saber centenario en el orden militar que convergió con preceptos de los intelectuales que terminaron de diseñar una estrategia exitosa de tipo guerrillero. En realidad, la Guerra Restauradora no fue solo una guerra de guerrillas puesto que conminó movimientos de tropas regulares, líneas estables de frente y acciones guerrilleras continuas que en conjunto socavaron la potencia del ejército enemigo. Esta determinación estuvo anclada en una voluntad puesta a toda

La Restauración:

Necesaria y aún vigente

prueba. Su principal componente fue el sacrificio atroz de casi todos los dominicanos mientras se prolongó la contienda. Hasta campeaba el hambre entre los integrantes del gobierno restaurador. Basta referir que el arancel de la exportación irregular de tabaco por la frontera norte se elevaba a un 50 por ciento. Durante estos casi dos años el esfuerzo bélico se sostuvo gracias al trabajo de los que no estaban en el frente, especialmente las mujeres, todos vivían en condiciones de privaciones extremas por la desorganización que entraña una guerra de esta naturaleza. La situación de los combatientes no era mejor: se sustentaban sobre la base de procedimientos accidentados, como el sabaneo o la cacería de reses mansas y cimarronas. Bonó describe al respecto un cantón en la zona de Yamasá, donde recoge que los soldados mambises vestían de harapos y cada día debían procurarse los alimentos.

Una contienda de esta naturaleza tuvo tales alcances que alteró los fundamentos del sistema político hasta entonces existente, basado en el protagonismo de una camarilla capitaleña de raigambre colonial. En tal sentido la Restauración fue una guerra civil que tuvo una envergadura sin precedentes pero también una calidad inédita de corte social. Bonó resume esto de manera adecuada cuando refiere la eliminación de los sistemas de jerarquía social. Empero, no se produjo la sustitución del viejo liderazgo conservador por uno liberal de nuevo tipo. Los jefes políticos restauradores sostuvieron la guerra mientras duró, pero debajo de ellos se fraguó un fenómeno social y político de nuevo tipo que alteró el decurso ulterior de la vida del país. De las entrañas de los jefes de las tropas dispersas por varias líneas de frente emergieron nuevos lineamientos de autoridad. El Gobierno restaurador, en realidad, no controlaba a

estos jefes, quienes para sostenerse estaban obligados a utilizar mecanismos sobre la marcha que ratificaban una concentración de prerrogativas en el ámbito de sus zonas de influencia. El centralismo de los gobiernos previos, sobre todo posteriores a 1844, quedó sepultado por el caudillismo. Durante la propia Restauración le jefatura política debió negociar con este poder de base de los generales que empezaron a esbozar con claridad intereses particulares que no coincidían con los propósitos universalistas y democráticos que pausaban el proyecto nacional. A esto aludió Hostos, otro agudo analista de los procesos históricos dominicanos, al calificar como demagogia la acción de estos emergentes líderes militares. No se trató de un hecho desdeñable puesto que eran esos generales quienes encuadraban la participación de la masa campesina. Ellos mismos, salidos de las entrañas del pueblo, actuaron de forma reactiva, por lo cual no se consustanciaron de los principios liberales.

En el fondo, lo sucedido comportó alianzas múltiples de factores sociales, políticos y territoriales. Colaboraron indistintamente campesinos y burgueses, antiguos santanistas y baecistas, sureños y cibaños. Hoy, retrospectivamente, se está en condición de visualizar que, salidas las tropas españolas, todos estos intereses buscarían espacios para su reubicación. En realidad, las tensiones subyacentes estuvieron presentes todo el tiempo pero encontraban resolución por el imperativo de obtener la victoria. Pepillo Salcedo, el primer presidente restaurador, fue derrocado y ejecutado por su declarado propósito de reinstalar en la presidencia a Buenaventura Báez. Quien dirigió esta acción, Gaspar Polanco, fue el único general santanista durante el periodo republicano que se unió en la primera hora a las huestes de campesinos y que por tal circunstancia

La Restauración:

Necesaria y aún vigente

fue colocado como jefe supremo del ejército dominicano.

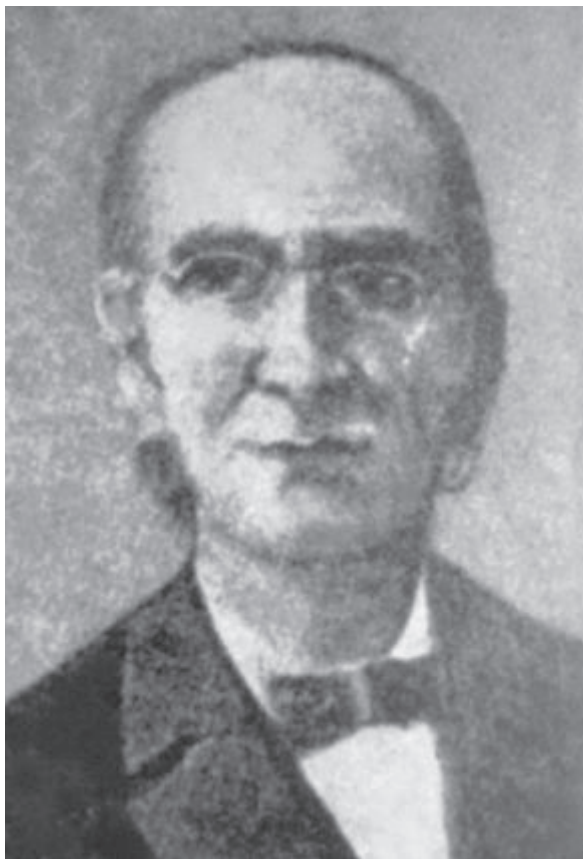
Tras el 11 de julio de 1865, fecha de finalización de la retirada de las tropas españolas, el factor que de inmediato hizo crisis fue la contraposición de los intereses regionalistas. Dentro de su complejidad la Restauración fue también un medio de los dirigentes cibaños para establecer su hegemonía a escala de toda la República. Ciertamente se defendían frente a las exacciones del centralismo burocrático previo y al mismo tiempo entendían que eran ellos los que tenían las condiciones para implantar el orden nacional, beneficioso a todos. No lo entendieron así los generales del sur, algunos de ellos ya definidos en torno a ciertos postulados liberales, quienes a las

pocas semanas de paz desconocieron la constitución que estipulaba que la sede del gobierno se encontraba en Santiago.

Así, la pugna entre sureños y cibaños atravesó al mismo conglomerado reducido de jefes militares que se habían acercado a los principios liberales. De un lado estaba José María Cabral, pero del otro el derrocado Pedro Antonio Pimentel, ambos prohombres del sedicente Partido Nacional, expresión carente de sustancia, ideada por los intelectuales que recibieron la protección de jefes como Gaspar Polanco y Gregorio Luperón, cada uno inmerso en actuaciones que denotaban la fragilidad y la dispersión de que fueron víctimas los conductores de la gesta.

Lo sustantivo fue que estos vacíos, conflictos y dilemas dieron por resultado la recuperación del conservadurismo en su matriz programática del anexionismo. Su fundamento ahora pasaba a localizarse en los caudillos que precisaban, por su falta virtual de un propósito nacional, de la superposición de élites políticas capaces de gestar un gobierno. Resulta a todas luces estremecedor que al cabo de cuatro años de concluida esta gesta paradigmática de la libertad de los dominicanos se suscribiese secretamente una intención de acuerdo para entregar la soberanía dominicana a los Estados Unidos en calidad de territorio, lo que equivalía a posesión colonial. En 1871 se convocó a una supuesta elección, bajo un régimen de terror con el apoyo de la gran mayoría de generales y del campesinado, en que solamente 11 personas habrían votado en contra de la anexión a Estados Unidos.

En definitiva se restauró en cierta manera el orden existente antes de 1861. Pero la historia no podía ir para atrás, como bien querían muchos de los actores. La Restauración dejó un sedimento que no pudo ser borrado y que se expresó en



Ulises Francisco Espaillat

La Restauración:

Necesaria y aún vigente

la aparición como fuerza política con opción de poder del liberalismo. El conflicto político dejó de ser exclusivo del entorno conservador por cuanto la cuestión vigente radicaba en el afianzamiento del estado nacional. Aunque minoritarios y hasta cierto punto aislados, los liberales tenían de su lado las circunstancias del avance de la historia a partir de una realidad que en proporción decisiva estaba marcada por los efectos de la restauración recién transcurrida. Se había puesto de relieve la factibilidad de que la acción del pueblo derrotase a un régimen anexionista. Todavía más importante fue que la experiencia demostraba la incompatibilidad del dominio extranjero directo con los intereses genéricos de los dominicanos. Esto, por supuesto, no se reducía a una cuestión económico-social en la medida en que de por medio obraba el sentido de la dignidad que deparaba un orden nacional. Fuera de toda duda, la magnitud de la guerra nacional permeó las miras de las élites y reconfiguró, por consiguiente, el panorama político e ideológico en el sentido de consolidar el hecho nacional con ingredientes antes desconocidos.

Por todo ello es acertada la definición de Hostos de que la Restauración fue la verdadera Acta de Independencia del pueblo dominicano. Y lo fue adicionalmente porque inauguró una historia irreversible de profundización del hecho nacional

que, a la larga, terminó descartando las expectativas anexionistas de una porción de las élites burocráticas y comerciales dirigentes.

Ahora bien, no se obtuvo el régimen ideal por el que propugnaron los líderes restauradores. Nuevos problemas advinieron con la modernización económica de finales del siglo XIX y la consolidación del Estado Nacional. Pero los mismos se dirimieron en nuestro propio espacio definiéndose los agentes políticos y sociales que fueron propugnando por nuevos avances o cuestionando la explotación y la opresión. El carácter no concluido de los efectos de la Restauración se ha perpetuado hasta el presente. Desde hoy estamos en condiciones de tener en perspectiva problemas y debates que han estado en la base del proceso histórico iniciado en 1863.

Acaso el balance más crucial que ofrece el examen de los hechos radica en la unidad nacional como sumatoria de propósitos diversos que anima la constitución de sujetos que pueden sintetizarse en planos de ejercicio de una hegemonía democrática, popular y progresiva. Pero ninguna enseñanza habrá que esperar de manera directa del estudio de la historia por cuanto el programa valedero de un nuevo orden solo podrá ser adecuado en la medida en



Matías Ramón Mella

La Restauración:

Necesaria y aún vigente

que responda a las relaciones del presente histórico. Ahora bien, el presente está construido sobre líneas de fuerza provenientes del pasado, por lo cual el estudio de fenómenos como la Restauración transmite un saber indispensable, que va más allá de la inspiración, que abra las puertas a las resoluciones concretas y eficientes que hagan avanzar la historia por la acción autónoma del pueblo y de los sujetos que se constituyen en su accionar.

Diversos corolarios deben ser extraídos con vistas a la formulación de lineamientos pragmáticos que resulten del análisis histórico. El primero y más claro es que los problemas de los dominicanos solo podrán ser abordados fructíferamente por los propios dominicanos y que el único escenario en que esto es posible es el del ejercicio de la autonomía nacional. Seguimos siendo tributarios de la hazaña de nuestros antepasados aunque las condiciones del mundo de hoy hayan experimentado cambios sustanciales. Si bien las relaciones internacionales han afianzado la interdependencia entre

los países, ninguna panacea es legítima a nombre de la globalización que comporta el recorte o la anulación de las prerrogativas inherentes a la autodeterminación nacional. En todo caso, lo que está postulado creativamente en el presente es la articulación entre naciones iguales como instrumento para un orden superior. La Restauración, asimismo, provee insumos ideológicos que cuestionan las certezas vigentes del pensamiento único acerca de las bondades de la globalización. Ella fue una gesta porque los dominicanos prefirieron ser pobres para seguir siendo libres y consiguientemente desecharon, fruto de experiencias dolorosas, los parabienes del progreso que traía aparejada la dominación extranjera. Las situaciones históricas no pueden extrapolarse, en el presente nos encontramos con un panorama por completo distinto y aun así la Restauración debe estar llamada a operar como referente dentro del decurso de nuestra historia para la construcción de un nuevo orden que culmine los dilemas y los debates de más de dos siglos. □



Primera Guerra Mundial

para jóvenes

EUROPA EN CONMEMORACIONES

¿Qué se celebra?, se preguntarán. Los cien primeros años del comienzo de la *Gran Guerra* o posteriormente denominada Iª Guerra Mundial (1914-1918). ¿Y se debe proclamar un aniversario de tan funestas consecuencias para el mundo? Entendemos que sí. Veamos.

En el mundo historiográfico hoy existe una general coincidencia en considerar que la etapa más trágica de la historia europea y mundial fue la que se inició en 1914 y que no finalizó hasta el verano de 1945, treinta y un años más tarde, con la IIª Guerra Mundial. Tras esta fecha, la historiografía europea más académica y oficial, debatió básicamente sobre responsabilidades y sobre los errores y los aciertos de los principales dirigentes políticos y de los jefes militares de los países beligerantes.

Posteriormente, los estudios fueron ofreciendo detallados análisis sobre las políticas belicistas de rearme militar de aquellos contendientes y cómo fueron forjándose unas poco estables políticas de acuerdos: la *Triple Alianza*, inicialmente compuesta por Alemania, Austria-Hungría e Italia; y la *Triple Entente*, integrada por Francia, Gran Bretaña y Rusia. Coaliciones ambas sumamente débiles, antagónicas entre ellos.

Las tensiones de las principales potencias europeas fueron forjándose en sus rivalidades por crear grandes imperios coloniales y su creciente expansionismo económico.

Es decir, se analizaron las causas más profundas de la guerra, como eran las desavenencias nacionalistas, el creciente militarismo y el rearme generalizado. Y, poco a poco, se fueron resolviendo interrogantes, aparentemente insustanciales: ¿Cómo se desencadenó este conflicto, por un incidente regional en los desconocidos Balcanes? ¿Por qué se internacionalizó? ¿Por qué este suceso fue la chispa de la guerra y no otros semejantes y más graves ocurridos años antes? ¿Por qué se impuso en casi todos los gobiernos la tesis de que ir a la guerra era lo justo, lo necesario e incluso lo deseado?...

Mientras tanto, apenas se investigó sobre los efectos humanos y sociales de aquel conflicto. Sus consecuencias, que con las causas, son los factores más importantes. Quedaban por responder cuestiones "vitales". ¿Qué se sabe de las enormes

repercusiones humanas, sociales y materiales de aquella "locura colectiva", de aquella primera gran matanza europea?

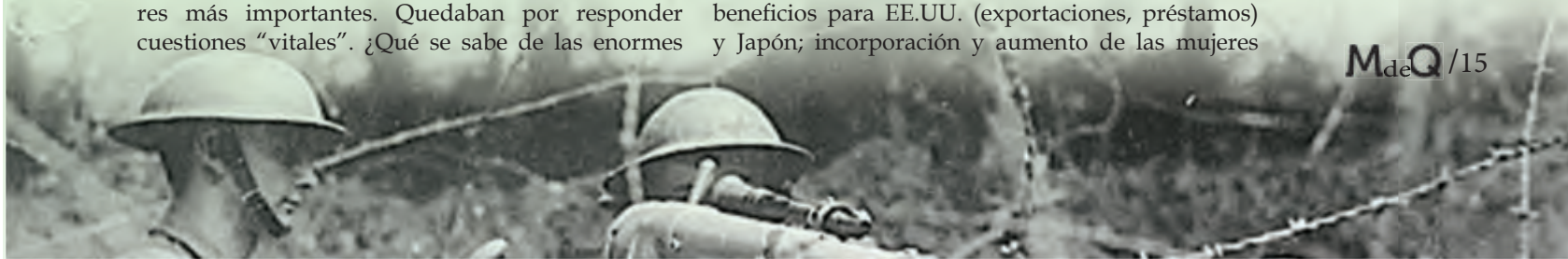
El coste humano fue realmente extraordinario, y a él se debe sumar las numerosas víctimas de las políticas genocidas de limpieza étnica. Como también el desconocido reclutamiento para la guerra de soldados de los territorios coloniales (argelinos, marroquíes, senegaleses, indios...).

Aspectos más excepcionales, que van alumbrándose mediante el análisis de la historia social y económica, como la larga duración de la guerra y la extraordinaria movilización y militarización de recursos humanos y materiales desde las retaguardias (industrias y servicios), al servicio de una llamada "guerra total". ¿Cómo impactó la guerra en las retaguardias, sobre la sociedad y la economía "de guerra"? ¿Qué papel desempeñaron las mujeres en el esfuerzo bélico? ¿Qué cambios provocó la guerra en la propia estructura del mundo del trabajo? ¿Sobre el impacto en el mundo de los niños? ¿De los jóvenes? ¿De las escuelas en tiempos de guerra?, etc.

Otro elemento a estudiar es la "cultura de guerra". ¿Cómo logró crearse en casi toda Europa una mentalidad colectiva favorable al conflicto? ¿De qué manera influyeron las nuevas formas de propaganda para forjar una opinión pública extremadamente beligerante? ¿Por qué fue aceptada por la mayoría de los ciudadanos? Los medios de comunicación, los diarios, las revistas, el incipiente cine, la fotografía y los carteles, fueron un todo propagandístico. Discernir el papel desempeñado por la prensa de masas, la actuación de los intelectuales, la "razón de Estado", los escasos pacifistas, antibelicistas o, simplemente, las mentes libres que se opusieron a aquella demencia colectiva de 1914, se presentan como inquietudes necesarias de clarificar.

O cómo avanzó la ciencia y la tecnología al servicio de las industrias de guerra (los gases, la aviación, los tanques, las ametralladoras, etc.)

Ese mundo tranquilo, educado, que había estado preparándose durante años para aquella *Gran Guerra*, iba a conocer un cambio profundo y repentino a su finalización. Empobrecimiento de Europa; beneficios para EE.UU. (exportaciones, préstamos) y Japón; incorporación y aumento de las mujeres



Primera Guerra Mundial

para jóvenes

al trabajo, concretamente en las fábricas (y su conquista a votar); crecimiento de las ciudades; aumento de los conflictos sociales a causa del empobrecimiento de la población y del desempleo masivo; modificaciones territoriales acordadas por los tratados de paz de París, etc.

Desde el punto de vista de los movimientos políticos, sociales y de las ideologías sobre el Estado y la Sociedad, con la *Gran Guerra* se produce la crisis del Sistema Liberal (el parlamentarismo no pudo evitar el enfrentamiento entre naciones). La opinión liberal de Europa y América pedían la profundización de la Democracia, la creación de sistemas políticos donde las “masas” tuviesen clara representación e intervención.

La crisis se resolvió de manera distinta en cada país, pero deben destacarse tres fases distintas: evolución del liberalismo hacia la democracia plena (Inglaterra y Francia); del inicio de un “proceso liberal” al desarrollo de una dictadura socialista (Rusia); y destrucción del sistema liberal por el fascismo y el nazismo (Alemania, España e Italia).

La “mala solución” de la Paz de Versalles creó una Europa no pacificada sino más bien desequilibrada y en gran medida, como habría de verse veinte años después.

Todos esos estudios, investigaciones y a la postre libros, innumerable bibliografía sobre el tema en general, cuestiones en particular, serán –en este aniversario– un laboratorio donde se profundizará de manera notable desde el análisis forense de la escena del aquel horrendo crimen universal.

La historia sirve para comprender el presente y para no cometer esos mismos errores. La cuestión es: ¿Y a quien transmitimos esos saberes? ¿Quiénes son los que no deben repetir aquellos actos? Los jóvenes, sin duda. Cuando acabó la *Gran Guerra* y se sucedió el periodo de *Entreguerras*, la sociedad vivió una de las mayores crisis, proyectadas en el cambio ideológico y político del sistema liberal. La formación de grupos de extrema derecha creció de manera pausada pero enérgica. No muy diferente a la actualidad, donde hoy, cuando la crisis económica y política se ciernen nuevamente en Europa, los partidos radicales avanzan en resultados electorales.

Todo aquello, es una auténtica reflexión sobre el devenir de la historia. Los historiadores, ensimismados de su sapiencia, bien harían en mirar a las nuevas generaciones. En hacerles entender un pasado no desde la intelectualidad sino desde aportes pedagógicos y didácticos. El cine, la literatura, la historia oral... son herramientas para tratar aquel acontecimiento. Esperemos seguir haciéndolo en próximos números.

Por eso, se plantean aquí estos textos dirigidos a los jóvenes, acompañados de algunos datos. Son necesarios para el presente, para su reflexión, porque el mundo –aunque no lo parezca– no ha dejado de ser igual desde entonces. [FJGC] ■



Atlas cronológico de historia, Barcelona, Bibliograf, 1980. Pp. 276-279

La primera Guerra Mundial se inició en 1914 y finalizó en 1918. Sus antecedentes inmediatos fueron los enfrentamientos de las principales potencias para controlar los mercados internacionales, las rivalidades coloniales y el auge de los nacionalismos, especialmente en la Europa del Este.

La chispa inicial fue el asesinato del archiduque Francisco Fernando, heredero de la corona imperial de Austria-Hungría. El asesinato provocó una serie de ultimátums y Europa quedó dividida en dos grupos de estados beligerantes, que a lo largo del conflicto se agruparon en torno a la Entente y a los Imperios Centrales. Lucharon en el grupo de la Entente, Francia, Gran Bretaña, Rusia, Italia, Bélgica, Portugal, Serbia, Grecia, Rumanía y los Estados Unidos; en el grupo de los Imperios Centrales, Alemania, Austria-Hungría, Turquía y Bulgaria.

Al comienzo de la guerra los dos campos trataron de obtener una victoria rápida mediante grandes

Primera Guerra Mundial

para jóvenes



incorporación posterior de países a la Gran Guerra. Fuente: <http://albamundial/>

ofensivas. Los alemanes pusieron en práctica el plan Schlieffen, que preveía atacar Francia atravesando Bélgica. Los franceses organizaron una ofensiva general para recuperar la Alsacia y los rusos concentraron grandes fuerzas para atacar la Prusia Oriental. Todas estas ofensivas fracasaron y hacia finales de 1914 la guerra de movimientos fue sustituida por una guerra de posiciones, que finalmente se convirtió en guerra de trincheras. En esta primera fase de la guerra, el fracaso de la ofensiva alemana fue debido a la inesperada resistencia de los belgas en Lieja y Amberes. Los franceses tampoco pudieron recuperar la Alsacia y después de retroceder hasta el Marne, lograron rechazar a los alemanes y el frente se estabilizó en el Aisne y en el Vesle. Ante esta situación los estados mayores, el francés y el alemán, intentaron desbordar a sus enemigos por el Norte y ambos ejércitos se lanzaron a una carrera en dirección al mar. Después de las batallas de Yser y de Ypres se estabilizó todo el sector y el frente de más de 700 kilómetros se extendió desde el Mar del Norte hasta Suiza. En la Prusia Oriental la ofensiva

rusa fue detenida por Hindenburg en la batalla de Tannenberg. Durante el año 1915 se produjo el hundimiento de Serbia invadida por los búlgaros y los austríacos y la expedición aliada a los Dardanelos para atacar a Turquía.

En el frente francés se organizó la guerra de trincheras. Los alemanes estaban mejor preparados para este tipo de guerra porque poseían un material más especializado, sobre todo armamento para lanzar grandes explosivos a pequeñas distancias con la finalidad de destruir las trincheras y también gases asfixiantes, que fueron utilizados por primera vez al norte de Ypres. A lo largo de 1915 los franceses intentaron romper el frente para reanudar la guerra de movimientos, pero los avances de terreno fueron insignificantes y las pérdidas muy grandes. Se organizaron varias ofensivas, la primera en Champaña, la segunda en Artois y la tercera nuevamente en Champaña. El resultado final fue muy limitado, el frente alemán no se rompió y las pérdidas humanas de los aliados fueron importantes. En el frente ruso los alemanes, apoyados por los austro-húngaros, obligaron a los rusos a abandonar Prusia Oriental y Polonia. Los ingleses por su parte desembarcaron en el Golfo Pérsico y atacaron las colonias alemanas en África. En 1916 los franceses planearon una nueva estrategia, bajo la dirección de Joffre, que preveía continuar de forma ininterrumpida la guerra de desgaste y un bloqueo total a los imperios centrales. El estado mayor alemán aprobó también un plan estratégico basado en los mismos principios. Su autor, el general von Falkenhayn, preconizó intensificar la guerra submarina, para aislar a la Gran Bretaña, y la guerra de desgaste para destruir al ejército francés. El objetivo escogido por los alemanes fue la zona fortificada de Verdún. La batalla se inició en el mes de febrero pero la resistencia de los defensores y el agotamiento de los alemanes bloqueó el ataque alemán en el mes de julio. Por estas fechas los franceses organizaron un contraataque en el Somme, que obligó a los alemanes a levantar el asedio a Verdún y retroceder en algunos sectores del frente. Al finalizar la batalla ningún bando consiguió un éxito decisivo pero la situación era más favorable para los aliados. En el frente oriental los ejércitos de las potencias centrales penetraron en Rumania.

El año 1917 fue el más crítico de la guerra. Los Estados Unidos entraron en el conflicto y en Rusia estalló la revolución que produjo el hundimiento del frente oriental. En Francia fracasó una ofensiva aliada en el Aisne y la moral de los soldados se quebrantó. Pétain restableció el orden en el ejército y organizó operaciones limitadas que enderezaron

Primera Guerra Mundial

para jóvenes

la situación. En los Alpes los austríacos rompieron el frente en Caporetto y los italianos se retiraron hasta el Piave.

La revolución rusa permitió a los alemanes concentrar sus fuerzas en el Oeste y organizar en 1918 varias ofensivas para obtener una victoria decisiva. Los aliados permanecieron a la defensiva y sólo continuaron avanzando en los territorios asiáticos de Turquía. La primera ofensiva alemana de 1918 rompió el frente en el sector de Amiens pero finalmente fue contenida por la acción conjunta de los británicos y franceses. La segunda ofensiva alemana se apoderó del saliente de Ypres, el general Foch hizo construir una línea defensiva y hacia el 30 de abril los alemanes no pudieron proseguir su avance. La tercera ofensiva se desarrolló en el Marne, en dirección a París. Su primera fase fue un éxito aplastante y los alemanes en tres días avanzaron 55 kilómetros. En junio contraatacaron los aliados y la ofensiva fue detenida. La última ofensiva alemana se desencadenó en la Champaña pero pronto fue rechazada. Simultáneamente los austríacos fueron derrotados por los italianos en la batalla de Vittorio-Véneto. Todos estos fracasos provocaron el hundimiento de las potencias centrales que pidieron la paz.

Sólo en pérdidas humanas el conflicto costó aproximadamente unos 9 millones de muertos. Los tratados de paz, que pusieron fin a la guerra, originaron nuevos enfrentamientos que motivaron la segunda Guerra Mundial.

Europa después de la Primera Guerra Mundial

Finalizada la primera Guerra Mundial, con la victoria de los aliados, el mapa territorial de Europa sufrió grandes cambios, que fueron ratificados mediante una serie de tratados. Alemania firmó el tratado de Versalles (1919), Austria el de Saint-Germain-en-Laye (1919), Bulgaria el de Neuilly (1919), Hungría el de Trianon (1920) y Turquía el de Sévres (1920). Por estos tratados Alemania renunció a la Alsacia y Lorena en favor de Francia, Eupen y Malmédy de Bélgica y Schleswig de Dinamarca. Austria y Hungría rompieron todos sus vínculos y se constituyeron como estados completamente independientes. Italia se anexionó Trentino. Istria y algunas islas de la costa dalmata. Servia adquirió Croacia, Eslovenia y parte del Banato. Rumania obtuvo también parte del Banato. Transilvania y Besarabia que antes de la guerra estaba bajo la dominación rusa. Bulgaria reconoció la soberanía de Grecia en la Tracia Occidental. Turquía renunció a



Europa después de la Gran Guerra. Fuente: <http://albalathmc.wordpress.com>

su imperio en el Oriente Medio y cedió a Grecia la Tracia Oriental, excepto Constantinopla, la región de Esmirna y algunas islas. Gran parte de estos últimos territorios fueron recuperados por Turquía en el tratado de Lausana (1923). Se crearon también nuevos estados como Yugoslavia, formada por la unión de los eslavos meridionales, y Checoslovaquia por la unión de checos y eslovacos. Polonia volvió a resurgir como estado e incorporó dentro de sus fronteras territorios que habían pertenecido a los imperios alemán, austríaco y ruso. En el Báltico obtuvieron la independencia, Finlandia, Estonia, Letonia y Lituania. Muchas de estas modificaciones territoriales provocaron nuevos enfrentamientos y ayudaron a crear un clima de revancha, que desembocaría en la segunda Guerra Mundial. Pero al margen de estos cambios territoriales, la guerra provocó grandes transformaciones económicas, sociales y políticas entre los pueblos de Europa. En primer lugar, en Rusia los comunistas se apoderaron del poder, expulsaron a los ejércitos blancos y organizaron un estado basado en una economía de tipo socialista. Este ejemplo repercutió en gran manera sobre las masas obreras de toda Europa y en algunos países, especialmente en Hungría y Alemania, hubo intentos de consolidar un régimen

El siglo XX explicado a los jóvenes

Marc Ferro
Ed. Paidós, 2008. Pp. 26-36

¿Cuáles son las diferencias entre las dos guerras mundiales?

[...] fue una de las pocas ocasiones de la historia en que los pueblos se apiñaron en torno a sus dirigentes. La unanimidad patriótica reinó en cada campo, y los dirigentes persuadieron a los ciudadanos de que el enemigo atentaba a su propia existencia y a la de su patria —y muchas veces tuvieron razón—. Esa característica explica que, a diferencia de lo que ocurrió en la Segunda Guerra Mundial, ningún beligerante conociera entre 1914 y 1918 un partido del extranjero.

Naturalmente, el primer conflicto mundial tuvo también sus detractores. Sin embargo, no eran solidarios con el enemigo, se declaraban pacifistas, revolucionarios, adversarios de todos los gobiernos e incluso de todas las guerras, y a pesar de condenar la guerra “imperialista”, juzgaban legítima la defensa del propio país. Lenin tuvo que modificar su consigna sobre que “había que contribuir a la derrota del propio gobierno” para proponer después la transformación de la guerra europea en guerra civil. En Italia y Francia, católicos integristas hostiles a la laicidad deseaban para su “patria perdida” el castigo divino: pero sólo eran un puñado.

Los pueblos tenían la certeza de que los acompañaba una lejana historia. Se les había enseñado que su destino estaba marcado por la lucha defensiva contra el enemigo hereditario: el francés contra el alemán, que le había arrebatado Alsacia y Lorena; éste contra la barahúnda eslava y contra los franceses, que habían arrasado el Palatinado en tiempos de Luis XIV y que no se resignaban al éxito de Prusia; los rusos, contra los amarillos y los germanos, ayer tártaros y teutones y hoy turcos y alemanes; pasaba lo mismo con el italiano, adversario de Austria, o con Gran Bretaña, amenazada de perder su hegemonía ante el irresistible aumento de poder de Alemania, que, a su



wordpress.com/category/tema-07-la-primera-guerra-mundial/

de tipo comunista. Económicamente se inició una fuerte crisis debido a los gastos provocados por la guerra y a las pérdidas bélicas, que dificultaron la reintegración a la vida civil de numerosos ex combatientes. Esta crisis llegó a sus momentos más depresivos hacia finales de la década de los años veinte. Al aumentar las reivindicaciones del proletariado, la burguesía respondió fomentando el desarrollo de los movimientos fascistas. Ideológicamente el fascismo era una mezcla de nacionalismo, racismo y militarismo que fue utilizado para combatir los intentos de emancipación de la clase obrera. Mussolini fue el primero que formuló estas nuevas doctrinas y en muchos países de Europa se organizaron partidos fascistas que imitaron el modelo italiano. En Alemania fue donde tuvo mayor éxito dicha ideología y bajo la dirección de Hitler y con el nombre de nacionalsocialismo, adquirió sus características más brutales. Hitler no aceptó las consecuencias de la derrota alemana en la primera Guerra Mundial y una vez ocupado el poder desencadenó una nueva guerra mundial, de ámbito aún mayor. ■

El siglo XX explicado a los jóvenes

vez, ensalzaba el odio al inglés (*Hassgesang*), que le impedía crecer y desarrollarse [...]

A partir de 1918, Alemania se convirtió para muchos franceses en el enemigo principal. El país estaba animado por un espíritu de venganza peligroso para el porvenir de la nación: no había sido destruido por la guerra, estaba más poblado y no pagaba las reparaciones previstas por los tratados [...]

Esta fue una idea que lanzó Briand de 1919 a 1932, y que posteriormente siguió defendiendo su heredero, Pierre Laval, convencido de que era lo más adecuado, independientemente del régimen que eligieran los alemanes: Weimar o el nazismo. En cuanto a la izquierda, frenó el rearme mientras reinó el espíritu de Briand y el de la Sociedad de Naciones (SDN), ancestro de la Organización de Naciones Unidas (ONU). Pero después de 1934, le tocó a la derecha jugar al pacifismo: una nueva guerra podría beneficiar a la URSS y al socialismo. “Mejor Hitler que Blum” era el eslogan que murmuraban hombres con Déat o Doriot. La guerra civil franco-francesa sustituyó al patriotismo y desmoralizó al ciudadano de a pie, abrumado por la prensa de extrema derecha —Gringoire, Candide, Je suis partout—, o de derecha —Le Petit Parisien, Le Jour, etc. —. En la derecha, sólo hombres como Paul Reynaud o Georges Mandel se resistieron a esa corriente y fueron tildados de belicistas. “Nos llevan a una carnicería”, repetía Georges Bonnet, ministro de Asuntos Exteriores, convencido de la inevitable derrota de Francia en caso de conflicto. Édouard Daladier, ministro de la Guerra y posteriormente presidente del Consejo, pensaba prácticamente lo mismo. El anuncio del pacto germano-soviético —un Waterloo diplomático— significaba que Alemania no tendría que luchar en dos frentes [...]

En vísperas de la Primera Guerra Mundial, los primeros en equivocarse fueron los que afirmaban la primacía de los datos económicos en la historia, en este caso los socialistas, los marxistas. Juzgaron acertadamente que los sistemas de alianzas enfrentaban a quienes disponían de imperios coloniales con quienes no disponían de ellos, pero Karl Kautsky y Rosa Luxemburg consideraron que los cárteles y los trusts estaban interesados en mantener la paz, como había dejado claro la crisis a propósito de Marruecos en 1911,

en la que franceses y alemanes habían reculado ante la guerra. Juarés estaba convencido de que tres fuerzas militaban a favor de la paz: el trabajo de los capitales, la solidaridad del proletariado y el miedo a que “de la guerra surja la revolución” (como efectivamente ocurrió en Rusia) [...]

En la carrera de materiales, los mejores fueron durante mucho tiempo los alemanes, aunque para los cañones, el 76 Putilov ruso superó al 77 alemán e incluso al 75. Los gases, los submarinos y los zepelines fueron armas nuevas de iniciativa alemana, pero los tanques de los aliados resultaron ser los mejor utilizados y los que contribuyeron a su victoria.

En 1917, los americanos entraron en el conflicto y se pasó de la guerra del material humano a la guerra del material. Este cambio de estrategia por parte de Estados Unidos responde a un objetivo: el ahorro de vidas humanas. Y el objetivo se alcanzó [...]

En 1919, el tratado de Versalles no tuvo en cuenta el derecho de los pueblos a decidir por sí mismos en el caso de los vencidos: Sudetes, húngaros de Transilvania, alemanes de Austria.

Durante la guerra de 1914-1918, hubo soldados de ambos bandos que confraternizaron, especialmente en fiestas como la Navidad, por ejemplo. De hecho, aunque la propaganda había descrito al enemigo como un ser monstruoso, lo cierto es que cuando uno lo veía en las trincheras, cara a cara, se daba cuenta de que era un pobre diablo más. Pero como las confraternizaciones no tuvieron consecuencias en la guerra y fueron severamente reprimidas, se ha hablado poco de ellas.

En cambio, en Rusia, tras la caída del zar, las confraternizaciones con el enemigo fueron iniciativa de los rusos, que invitaron a los alemanes y a los austriacos a poner fin a la guerra. En el seno de la propia Rusia, las confraternizaciones contribuyeron al éxito de los bolcheviques en la Revolución de Octubre.

En Francia, las sublevaciones que estallaron en 1917 fueron más una protesta contra las ofensivas tan inútiles como mortíferas que un movimiento pacifista, aunque todos los combatientes aspirasen a alcanzar la paz. ▣



Breve historia del mundo

“El recuerdo nos sirve para proyectar luz sobre el pasado”

Ernst H. Gombrich

(Traducción de José Luis Gil Arista)

Ed. Península, 2007. Pp. 291-296

El reparto del mundo

Pronto llegaremos a la época en que mis padres eran jóvenes y pudieron contarme, por tanto, detalles más precisos: cómo se introdujo cada vez en más hogares primero el gas, luego la luz eléctrica y más tarde el teléfono; cómo aparecieron en las ciudades tranvías eléctricos y, después, incluso automóviles; cómo fueron creciendo enormemente los suburbios donde vivían los trabajadores, y cómo unas fábricas con imponentes máquinas daban empleo a miles de obreros, es decir, cómo tenían un rendimiento para el que en épocas anteriores se habrían necesitado quizá cientos de miles de obreros, es decir, cómo tenían un rendimiento para el que en épocas anteriores se habrían necesitado quizá cientos de miles de artesanos.

¿Qué ocurría con todas aquellas telas, zapatos, conservas o, por ejemplo, pucheros producidos diariamente a trenes en aquellas inmensas fábricas? En parte se podían vender, por supuesto, en el propio país. La gente que tenía trabajo pudo permitirse comprar pronto más trajes o zapatos que un artesano de tiempos anteriores. Todo era incomparablemente más barato, aunque no tan resistente. Así, la gente se veía obligada a adquirir a menudo nuevos artículos. En cualquier caso, su sueldo no era, naturalmente, lo bastante alto como para permitirles comprar todo cuanto era producido por las nuevas máquinas gigantes.

Pero si aquellos trenes de tela o cuero no llegaban a venderse, no tendría sentido que la fábrica produjera nuevos artículos cada día. Tendría que cerrar. Y si cerraba y los trabajadores se quedaban en paro, no podrían comprar nada más y aún se venderían menos mercancías. Este tipo de situaciones se denomina crisis económica. Para evitarlas, era importante que todos los países lograran vender la mayor cantidad posible de mercancías producidas por las numerosas fábricas. Y si eso no se conseguía en el propio país, había que intentarlo en el extranjero, aunque no en Europa, pues en ella había fábricas casi por todas partes. Era necesario marchar a países que no las tuvieran, donde todavía había personas sin vestido ni calzado.

Por ejemplo, África. Así fue como, de pronto, comenzó entre todos los pueblos una auténtica competencia por disputarse regiones atrasadas; y las menos civilizadas les resultaron las más convenientes. No las necesitaban solo para poder vender allí sus mercancías, sino también porque en ellas había muchas cosas que faltaban en su propio país, como algodón para los fabricantes de telas, o petróleo para la producción de gasolina. Pero, cuantas más “materias primas” podían traerse a Europa desde las colonias, tanto más podían producir a su vez las fábricas y con tanto mayor ahínco volvían a buscar regiones donde quisieran comprar sus mercancías masivas. Quien no encontraba trabajo en su propio país, podía emigrar

Fuente: <http://culturacolectiva.com/europeana-recuerdos-de-la-i-guerra-mundial/>



Breve historia del mundo

"El recuerdo nos sirve para proyectar Luz sobre el pasado"

ahora a aquellas tierras lejanas. En resumen, la posesión de colonias era importante para los pueblos europeos. Pero a nadie le preocupaba nada en absoluto la voluntad de las poblaciones indígenas. Ya puedes imaginar que a veces, cuando se les ocurría disparar con arcos y flechas sobre las tropas invasoras, eran terriblemente maltratadas.

En este reparto del mundo, los ingleses fueron quienes mayores ventajas obtuvieron. Hacía algunos cientos de años que tenían posesiones en la India, Australia y Norteamérica, además de colonias en África, donde ejercían una gran influencia, sobre todo en Egipto. También los franceses habían procurado hacerse anteriormente con posesiones propias. Les pertenecía, por ejemplo, una gran parte de la antigua Indochina y varias zonas de África, de las que, sin embargo, el desierto del Sáhara era más grande que apetecible. Los rusos no poseían ninguna colonia ultramarina, pero eran dueños de un gigantesco imperio propio y, todavía, de pocas fábricas. Pretendían extenderse por toda Asia hasta el mar del otro lado para comerciar desde allí. Pero, de pronto, en aquel punto, aparecieron los alumnos aplicados de los europeos, los japoneses, y dijeron: ¡Alto! En una espantosa guerra entre Rusia y Japón, que estalló en el año 1905, el imperio de los zares perdió contra el nuevo y pequeño Japón y hubo de retirarse un trecho. Pero los japoneses construyeron más y más fábricas y quisieron hacerse a su vez con países extranjeros para realizar allí sus ventas e instalar de algún modo a los numerosos habitantes de su pequeño imperio insular.

Finalmente, como es natural, les llegó el turno en el reparto a los nuevos Estados: Italia y Alemania. En su situación de desmembramiento no habían tenido anteriormente posibilidad de conquistar territorios coloniales. Ahora querían recuperar el tiempo perdido durante siglos. Italia obtuvo una estrecha franja de terreno en África después de muchas luchas. Alemania era más poderosa y tenía más fábricas y quiso más, Bismarck, en efecto, consiguió para Alemania algunas extensiones mayores, sobre todo en África y en varias islas del océano Pacífico.

Pero lo esencial de toda esta cuestión es que ningún país llega a tener bastante. Cuantas más colonias posee, más fábricas construye; y cuantas más y mejores fábricas construye, cuanto mayor es su producción, tantas más colonias necesitará. No es un asunto de ambición de poder o ansia de dominio. Las necesitará realmente. Pero el



Fuente: <http://culturacolectiva.com/europeana-recuerdos-de-la-i>

mundo ya estaba repartido. Para conseguir nuevas colonias o, simplemente, para no permitir que algún vecino más poderoso se las arrebatase, el país en cuestión tendrá que luchar o, por lo menos, amenazar con entrar en guerra. Así, todos los Estados equipararon grandes armadas y flotas y no dejaron de decir a cada momento: "¡Atrévete a atacarme!". Los demás países, que habían sido poderosos durante siglos, consideraban aquello un derecho indiscutible. Pero, ahora que el Reich alemán, con sus excelentes fábricas, comenzó a participar en este juego, construyó una gran flota de guerra e intentó aumentar su influencia en Asia y África, los demás se lo tomaron muy a mal. Durante mucho tiempo se esperó un tremendo choque, y los Estados organizaron, por tanto, ejércitos cada vez más numerosos y armaron acorazados cada vez mayores.

Al final, la guerra no estalló donde se había esperado durante años, es decir, a raíz de algún conflicto en África o Asia, sino a causa de un país, Austria, que era el único gran imperio de Europa absolutamente desprovisto de colonias. Austria, el imperio ancestral, con su mezcla de pueblos, no tenía ninguna ambición de conquistar países en regiones remotas del mundo. Pero necesitaba personas que compraran las mercancías de sus



s-de-la-i-guerra-mundial/

fábricas. Así pues, intentó conseguir, como lo había hecho desde las guerras contra los turcos, nuevos territorios en el este recién liberados de Turquía y que todavía no disponían de fábricas. Pero los pequeños pueblos que acababan de liberarse en la zona oriental, por ejemplo los serbios, temían al gran imperio y no querían permitir que se expandiera todavía más. En la primavera de 1914, durante un viaje a Bosnia –una de esas regiones recientemente adquiridas–, el sucesor al trono austriaco fue asesinado allí, en la capital de Sarajevo, por un serbio.

Algunos jefes del ejército y políticos austriacos creían entonces que la guerra con Serbia era inevitable, antes o después, y que se debía humillar a aquel país en venganza por el tremendo asesinato, Rusia intervino, pues temía que Austria pudiera acercarse demasiado a sus fronteras, Alemania, aliada de Austria, se puso del lado de esta y, al entrar en guerra, estallaron todas las antiguas enemistades. Los alemanes quisieron aniquilar cuanto antes a su enemigo más peligroso, Francia, y atravesaron la pacífica Bélgica en su marcha hacia París. Inglaterra temía una victoria germana que haría de Alemania el país más poderoso, y también intervino. Pronto el mundo entero se halló en guerra contra Alemania y Austria. Estos

Breve historia del mundo

“El recuerdo nos sirve para proyectar luz sobre el pasado”

dos países se encontraban ahora en medio de los ejércitos enemigos de la *entente* (es decir, sus enemigos aliados, pues *entente* significa “alianza”). Por eso, para referirse a Alemania y Austria, se hablaba de las “potencias centrales”.

El enorme ejército de Rusia avanzó, pero fue detenido al cabo de unos meses. Nunca había habido en el mundo una guerra similar. Millones y millones de personas marchaban unas contra otras. Africanos e indios se vieron obligados igualmente a participar en los combates. El ejército alemán fue detenido cerca de París, junto al río Marne, y a continuación se libraron pocas batallas en el sentido antiguo de la palabra; en cambio, aquellos enormes ejércitos se atrincheraron, abrieron zanjas en la tierra y se apostaron unos frente a otros ocupando interminables franjas de terreno. De pronto, se disparaba durante días desde miles de cañones contra las trincheras del enemigo y se cargaba al asalto a través de alambradas y parapetos removidos a lo largo de un terreno quemado y asolado, sembrado de cadáveres. En 1915, Italia declaró también la guerra a Austria, a pesar de que en origen había sido su aliada. Se luchó entonces en los glaciares de las montañas del Tirol, y las famosas hazañas del paso de Aníbal por los Alpes fueron un juego de niños en comparación con el valor y la resistencia que hubieron de demostrar ahora los simples soldados.

Se combatió en el aire con aviones; se lanzaron bombas sobre ciudades pacíficas; se hundieron barcos que no participaban en la guerra y se luchó por mar y hasta debajo del agua, tal como lo había predicho en otros tiempos Leonardo da Vinci. Además de las armas terribles que acababan a diario con la vida de miles de personas o las mutilaban, se inventó la más espantosa de todas: se envenenó el aire con gases tóxicos. Quien lo respiraba moría entre crueles dolores. Los gases eran llevados por el viento hasta los soldados enemigos o se lanzaban por medio de granadas que, al estallar, esparcían su veneno. Se construyeron vehículos acorazados, tanques, que avanzaban lentos y seguros por encima de trincheras y murallas y derribaban y aplastaban todo.

En Alemania y Austria reinaba una miseria atteradora. No había comida suficiente ni ropa ni carbón ni luz. Las mujeres tenían que guardar cola durante horas en medio del frío para conseguir un mendrugo de pan o unas pocas patatas medio podridas. En un determinado momento, las potencias centrales abrigaron cierta esperanza.

Breve historia del mundo

"El recuerdo nos sirve para proyectar luz sobre el pasado"

El año 1917 había estallado en Rusia una revolución. El zar había abdicado, pero el gobierno burgués que le sucedió quiso proseguir la guerra. El pueblo, sin embargo, no lo deseaba. Se produjo así otro cambio profundo por el que los trabajadores de las ciudades fabriles se hicieron con el poder guiados por Lenin. Distribuyeron la tierra cultivable entre los campesinos, arrebataron sus posesiones a ricos aristócratas e intentaron gobernar el imperio según los principios de Karl Marx. Las naciones extranjeras intervinieron. Y en las terribles luchas que estallaron murieron más millones de personas. Los sucesores de Lenin gobernaron Rusia por mucho tiempo.

Sin embargo, no sirvió de mucho que los alemanes pudieran retirar algunas tropas del frente oriental, pues al mismo tiempo aparecieron en el oeste para combatir contra Alemania soldados de refresco y con las fuerzas íntegras. Eran los norteamericanos, que acudían también a participar en la guerra. A pesar de todo, alemanes y austriacos resistieron todavía más de un año contra aquella enorme superioridad y estuvieron a punto de vencer en una recuperación desesperada de todas sus fuerzas en el oeste. Pero, al final, quedaron agotados. Cuando el presidente norteamericano Wilson anunció en 1918 su deseo de una paz justa por la que todos los pueblos debían decidir su

futuro por sí mismos, parte de las tropas de los ejércitos de las potencias centrales abandonaron la lucha y estas se vieron obligadas a firmar un armisticio. Los supervivientes regresaron del frente a unirse con sus familias hambrientas.

Entonces estalló la revolución en aquellos países agotados. Los emperadores de Alemania y Austria abdicaron; los diversos pueblos del imperio austriaco, checos, eslovacos, húngaros, polacos y eslavos del sur se independizaron y fundaron sus propios Estados. Al llegar a París los delegados alemanes, austriacos y húngaros para negociar la paz prometida por Wilson en los antiguos palacios reales de Versalles, St. Germain y el Trianón, supieron que no tenían nada que negociar. Se dijo que Alemania era la culpable de la guerra y debía, por tanto, ser castigada. No solo se le quitaron todas sus colonias y los territorios conquistados a Francia en 1870, no solo fue obligada a pagar anualmente sumas increíblemente elevadas a los vencedores, sino que se le obligó a firmar solemnemente que ella era la única culpable de la guerra. Los austriacos y húngaros no salieron mejor librados. Así fue como se mantuvieron las promesas de Wilson.

En la guerra murieron once millones de personas, y comarcas enteras quedaron arrasadas hasta resultar irreconocibles. Una espantosa miseria y desesperación se adueñó del mundo. ▣

Fuente: <http://culturacolectiva.com/europeana-recuerdos-de-la-i-guerra-mundial/>



Primera Guerra Mundial, cronología (1914-1918)

Atlas cronológico de historia, Barcelona,
Biblograf, 1980. Pp. 98-99

Orígenes inmediatos

28 junio 1914

Ante la tensión existente entre Austria y Servia, el archiduque Francisco Fernando es asesinado en Sarajevo por el estudiante Princip, originario de Bosnia y miembro de la organización *Mlada Bosnia* (Joven Bosnia).

23 julio

Ultimátum de Austria-Hungría a Servia exigiendo la investigación del asesinato con las penalizaciones que correspondan. Servia contesta argumentando la violación de su soberanía y ordenando la movilización de su ejército. Austria-Hungría rompe las relaciones y decreta la movilización.

25 julio

Contactos ruso-servios y firma de un acuerdo defensivo.

28 julio

Declaración de guerra austríaca. Alemania proclama el peligro inminente de guerra y dirige un ultimátum a Rusia para que desmovilice y otro a Francia para que permanezca neutral: declaración de guerra a Rusia (1 agosto) y a Francia (3 agosto).

3-4 agosto

Alemania invade Bélgica, por lo que recibe un ultimátum británico.

6 agosto

Declaraciones respectivas de guerra: Servia a Alemania y Austria-Hungría a Rusia.

11-12 agosto

Obligados por los acuerdos de ayuda defensiva, los gobiernos de Gran Bretaña y Francia declaran la guerra a Austria-Hungría.

Fuente: <http://culturacolectiva.com/europeana-recuerdos-de-la-i-guerra-mundial/>



Primera Guerra Mundial, cronología (1914-1918)



Mapa de los ajustes de Alemania tras el tratado de Versalles Saint Germain y Trianon. <http://albalathmc.wordpress.com/category/tema-07-la-primera-guerra-mundial/>

Formación de los dos bloques

Declarada la guerra entre Alemania y Austria, por un lado, y Rusia, Francia e Inglaterra por otro, las potencias centrales no cuentan con la adhesión de Italia, que primero se declara neutral y luego (1915) pasa a las filas de sus adversarios, en cambio, se alían a la doble alianza Turquía (1914) y Bulgaria (1915). Las potencias aliadas son Gran Bretaña, Francia, Rusia, además de Serbia, Montenegro y Bélgica. Cuentan además con los imperios coloniales respectivos y las alianzas de Japón (1914), Italia (1915), Rumanía (1916), Grecia (1917) y Estados Unidos (1917).

Desarrollo de la guerra

El Estado alemán intenta superar la existencia de un doble frente, lanzando una campaña fulminante contra Francia, a la vez que mantiene una táctica defensiva contra Rusia. Para ello atraviesa Bélgica, violando la neutralidad de este país.

18 agosto 1914

Ofensiva alemana que culmina con la victoria en la batalla de Lorena y la retirada general francesa.

25 agosto

Dos cuerpos del ejército alemán de Bélgica refuerzan el frente de Prusia Oriental y detienen a los rusos.

2 septiembre

El ejército alemán, tras victoria de Charleroi, se encuentra a 25 km de París.

6-9 septiembre

Batalla del Marne: las tropas alemanas se retiran hasta el Aisne y Vesle.

Octubre-noviembre

Comienza el avance de los dos bandos hacia el mar. Sangrier refriega de Flandes. El frente se estabiliza en la línea Memel Gorlitz. Alemán aprovechando la alianza búlgara, se apodera de Servia, e inicia una gran ofensiva contra Rusia. Batallas de Lodz y Lowic.

2-5 noviembre

Los aliados declaran guerra a Turquía.

Diciembre

Gran derrota naval alemana en las islas Maldivas. Supone el fin del bloqueo de las líneas marítimas británica. Ofensiva rusa en los Cárpatos y ocupación de Hungría.

Febrero-marzo 1915

Ofensiva de invierno en la Champaña: las tropas francesas fracasan en el intento de romper el frente alemán. Mientras, Alemania inicia la ofensiva en los Lagos Masurianos y reconquista la Prusia Oriental.

Abril-septiembre

Las tropas de los Imperios Centrales eliminan la presencia en Polonia. Este avance es interrumpido para hacer frente a los ataques en Artoís y Champaña.

26 abril

Pacto de Londres: ante la amenaza turca en Suez. Italia, que ha roto negociaciones con Austria sobre el Trentino, entra en el conflicto a cambio compensaciones territoriales.

Mayo-julio

Batalla de Nuestra Señora de Loreto: infructuosos contraataques aliados. Comienza la guerra comercial submarina (mayo) que provoca la protesta, de Estados Unidos ante el hundimiento del paquebote británico *Lusitania* (7 mayo). Mientras, las tropas británicas, atacando los puntos débiles del frente alemán avanzan en Mesopotamia e inician la expedición de los Dardanelos. Las tropas austro-húngaras conquistan Galitzia y Bukovina.

Junio 1915-febrero 1916

La ofensiva italiana que intenta conquistar el Trentino (cinco batallas del Isonzo») se salda sin progresos.

Julio

Tropas británicas ocupan el A suroccidental alemana. Ofensiva austrohúngara que ocupa Varsovia, pero si tiene en la Galltzia oriental ante la victoria de rusa de Tarnopol.

Septiembre-noviembre

Fracaso de ofensiva alemana en la Champaña.

6 septiembre

Pacto militar entre Bulgaria y Alemania: Bulgaria entra en la alianza austro-alemana y obtiene la Macedonia servía. Tal hecho compromete seriamente la situación de los aliados en los Balcanes.

Octubre

Ofensiva de los Imperios centrales en Servia (conquista de Belgrado) detenida en los Balcanes por la derrota en el Campo de los Mirlos (noviembre).

Enero-abril 1916

Las tropas rusas avanzan en Armenia y Persia. No progresa la ofensiva británica en Mesopotamia (abril).

Febrero

Alemania intensifica sus acciones bélicas submarinas contra los buques mercantes de los aliados.

Febrero-diciembre

Batalla de Verdún; significa el inicio de la guerra de desgaste. Victorias iniciales alemanas y equilibrio posterior a causa de las enormes pérdidas humanas (más de medio millón de bajas entre ambos contendientes).

Mayo

Contraofensiva austro-húngara en el Trentino que es detenida por el avance ruso en el frente del Este y por los ataques italianos en el Isonzo (agosto).

Junio-agosto

Primera ofensiva de Brusilov: conquistas rusas en Volinia y en Galitzia. Conquista de Bukovina y Lvov.

24 junio-26 noviembre

Batalla de Somme: fracasa el intento anglo-francés de romper el frente enemigo.

Agosto

Cambio en la dirección de las tropas alemanas: Hindenburg y Ludendorff asumen el Alto Mando. Italia declara la guerra a Alemania (26 agosto).

17 agosto

Acuerdo entre Rumania y los aliados: se le reserva el Banato, Transilvania y Bukovina. Declaración de guerra rumana a Austria-Hungría (27 agosto). Su incorporación se salda con un fracaso.

28 agosto

Ofensiva de los Imperios centrales en Rumania y ocupación de Bucarest (diciembre).

Noviembre

El general francés Nivelles sustituye a su compatriota, el general Joffre, en el mando supremo aliado.

Primera Guerra Mundial,

cronología (1914-1918)

Diciembre

Tras su victoria sobre Rumania, Alemania presenta a los aliados una oferta de paz. Será el factor predominante en el año 1917: tentativas en pro de la paz que fracasarán (negociación austríaca y llamamiento de concordia del papa Benedicto XV). Mientras, se llega a un acuerdo entre Francia y Rusia: Francia extenderá su soberanía hasta los límites de Lorena y la cuenca del Sarre, y los dos países formarán un Estado neutral (República del Rin) en la orilla izquierda del río.

10 enero 1917

Los aliados presentan sus condiciones de paz que son contestadas con las condiciones alemanas (29 enero). No progresan las negociaciones.

3 febrero

Ruptura de las relaciones entre los Estados Unidos y Alemania. Este acontecimiento y la Revolución rusa alteran los planes militares de los contendientes.

Febrero-marzo

El ejército alemán se repliega a una nueva línea de frente: San Quintín-La Fère (línea fortificada "Sigfried"). Fracasa un ataque británico en Arras, así como la ofensiva francesa en el Aisne y la Champaña (abril-mayo).

6 abril

Los Estados Unidos declaran la guerra a Alemania y a Austria-Hungría (7 diciembre), después de la publicación del *Telegrama de Zimmermann* (Intento alemán de atraer México a la guerra), realizada por el gobierno inglés. No participa abiertamente en la alianza que se enfrenta a los Imperios Centrales, ya que su relación es como potencia asociada.

Mayo

El general Petain sustituye al general Nivelle en el mando aliado, a raíz de unas insurrecciones en las tropas francesas.

Mayo-diciembre

Enfrentamientos anglo-alemanes en Flandes. Ninguno de los dos bandos consigue dinamizar la guerra del desgaste.

27 junio

Grecia declara la guerra a las potencias centrales.

Desde julio

Contraofensiva austro-alemana: reconquista de parte de Galitzia y Bukovina; toma de Riga (septiembre) y de las islas Osel, Dago y Mohn (octubre).

24 octubre

Ofensiva austro-alemana en Italia (batalla de Caporetto), aprovechando la desaparición del frente ruso (acontecimiento de la Revolución rusa): retirada italiana hasta el río Píave.

Hacia el fin de la guerra

Enero 1918

El presidente norteamericano Wilson enumera los 14 puntos como base de la paz, pero Alemania fortalece sus posiciones con la ofensiva occidental y la pacificación del frente del Este.

Febrero

Tratado de paz con Ucrania, Rusia y Alemania, y Paz de Brest-Litovsk entre Rusia y Alemania (3 marzo).

Julio-agosto

Contraofensiva aliada en el frente francés (zona comprendida entre los ríos Marne y Aisne) y cerco de Amiens. Graves bajas en las filas alemanas y hundimiento militar y político de las dos potencias centrales: desacuerdo entre los mandos militares.

Octubre

Masivas insurrecciones populares que desembocan en la 9 noviembre abdicación de Guillermo II y proclamación de la República alemana.

Desde finales de septiembre

Las diversas nacionalidades que componen el imperio de Austria-Hungría proclaman su independencia.

11 noviembre

Austria-Hungría y Alemania aceptan el armisticio propuesto por Wilson.

18 enero 1919

Comienza la conferencia de Paz en Versalles. □

¿Oye, ¿cómo se hace un PPA?

Proyecto Participativo de Aula: 11 pasos

Alba Rina Acosta y Freddy Trinidad¹
Centro Cultural Poveda

En la Regional Educativa 10 muchas veces escuchamos a maestros/as y estudiantes, preguntarnos con entusiasmo: “Oye ¿Cómo se hace un PPA?” La estrategia se hizo tan popular, que en algunos distritos educativos hasta los choferes de transportes públicos estaban al tanto del proceso de investigación y preguntaban a los estudiantes: “¿Cuándo es el próximo PPA?”

Para elaborar un Proyecto Participativo de Aula vivimos diferentes momentos, pues es un proceso de investigación. Te compartimos las fases y los pasos que fuimos dando para el desarrollo de nuestro proyecto de investigación. Estudiantes y maestros comparten su experiencia.

La elaboración de un Proyecto Participativo de Aula es, como su mismo nombre indica, participativa. Estudiantes, maestros/as, a veces madres y padres, comunidad educativa, participan en la construcción colectiva del proyecto. En general, consideramos tres fases: Diseño, Ejecución y Evaluación. Dentro de cada fase, hay etapas, momentos o pasos, que protagonizan las y los estudiantes, otros las maestras y los maestros, otros la comunidad; y hay momentos en que todos van interactuando de manera crítica y reflexiva.

1^{ERA} PARTE. FASE DEL DISEÑO

En la fase de diseño tenemos seis pasos.

1. Selección del problema.

Recuerden que al final del año escolar se pueden seleccionar varios temas-problema para investigar, es decir que este primer paso no es

necesario hacerlo en cada proyecto, si ya se tienen los temas para todo el año escolar.

Cuando vamos a elaborar un Proyecto Participativo de Aula lo primero que nos preguntamos es: ¿Cuáles situaciones problemáticas afectan nuestra escuela, familia o comunidad? Esta pregunta causa en nosotras/os un interés por conocer nuestra realidad. En ese momento pensamos en las situaciones y problemas que nos afectan. Cada una/o de nosotras/os escribimos algunos de esos problemas del ambiente natural y social. Así en una lluvia de ideas vamos diciendo los problemas que encontramos. Por ejemplo, en mi curso señalamos los siguientes: Las adolescentes embarazadas de la comunidad, las pandillas, la contaminación, la desintegración familiar, las peleas, la falta de energía eléctrica, los robos...

También planteamos otros problemas y necesidades como la ampliación de la cafetería, arreglo de los baños, la indisciplina, etc. y la maestra explica que la solución de esas situaciones corresponde a la dirección del centro y otros a las y los maestras/os en el aula.

De todos los problemas planteados ¿cuáles se pueden relacionar? ¿Cuál es el que más nos afecta?

Intercambiamos nuestras inquietudes con otros cursos y grados de la escuela, en un debate entre estudiantes y maestras/os, para hacer un análisis y un resumen de las diferentes situaciones problemáticas encontradas. Analizamos y relacionamos un problema con otros para así ir agrupando y clasificando, según al grupo al que pertenezcan, identificando cuál es el prioritario y el que más nos afecta.

Después de este debate llegamos al acuerdo sobre el primer problema que vamos a trabajar, porque es una necesidad real de nuestro contexto, es sentida, sufrida por diferentes personas y/o

¹ Con la colaboración de Hipólito Catedral, técnico docente del Distrito 10-05 y estudiantes de la Regional 10.

Proyecto Participativo de Aula: 11 pasos

grupos sociales de la comunidad. Además vimos que a partir de ese problema podemos trabajar las diferentes asignaturas que se estudian en el aula; y, con los conocimientos adquiridos podemos colaborar con la comunidad en la búsqueda de alternativas de soluciones o mejora al problema que nos está afectando.

Durante todo este proceso nos dimos cuenta que como estudiantes no podemos ser indiferentes a esta realidad, sino que debemos asumir compromisos de cambio y transformación.

2. Selección del nombre del proyecto.

Cuando llegamos al paso de dar nombre al proyecto de aula, la maestra plantea que para esto hay que tener en cuenta algunos criterios, como son: Estar redactado en clave de transformación desde la conciencia crítica, de mejora de la problemática, que plantee los cambios deseados por los diferentes actores y lo que pretendemos hacer para contribuir a la búsqueda de la posible solución al problema que enfrentamos. O sea, el nombre del proyecto tiene que expresar la esperanza del cambio deseado.

Para una mejor comprensión la maestra presentó el siguiente ejemplo. Si el problema que vamos a investigar es sobre la delincuencia juvenil en la comunidad, entonces la condición o cambio

deseado es: Una convivencia pacífica, convivencia en armonía, oportunidades de estudio, capacitación y ocupación laboral para los jóvenes o mayor comprensión, afecto y cercanía con la situación que viven los jóvenes de nuestra comunidad.

La acción transformadora que abarca a las personas afectadas. Los siguientes verbos nos motivan, tanto a estudiantes como a maestros y maestras e integrantes de la comunidad a realizar una labor como un solo cuerpo. Por ejemplo, para el problema aquí planteado pueden ser: trabajemos, contribuyamos, colaboremos, interactuemos, compartamos, propiciemos, cooperemos, fomentemos, optemos, accionemos, desarrollemos, diseñemos, etc.

Y es importante nombrar el proyecto a partir del consenso de todas las personas implicadas. Nunca el nombre lo puede decidir el profesor o el director o un estudiante. Esto también tiene que ser participativo.

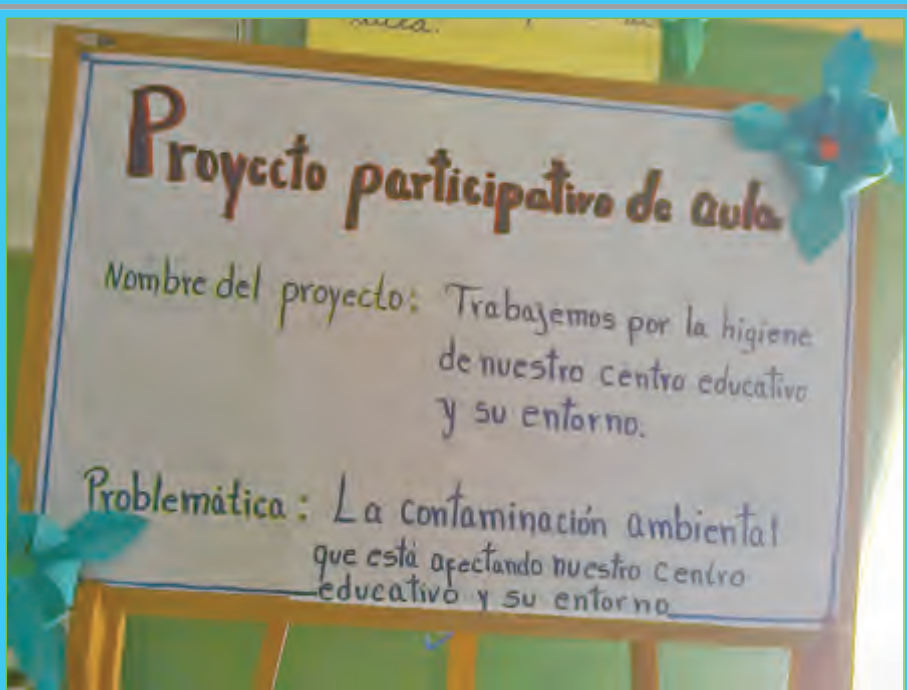
En cada contexto la problemática tiene diferentes niveles de concreción por lo que la selección de la condición deseada y la acción transformadora tomará diferentes matices. En un ejercicio de construcción colectiva de maestras/os y estudiantes aportamos posibles nombres para el proyecto, a partir de la problemática seleccionada:

- Trabajemos por una convivencia pacífica en la comunidad.
- Trabajemos por mayores oportunidades de estudio, capacitación y ocupación laboral para los/as jóvenes.
- Colaboremos en la construcción de una convivencia en armonía.
- Fomentemos una mayor comprensión, afecto y cercanía con la situación que viven los jóvenes de nuestra comunidad.
- Optemos por oportunidades de estudio, capacitación y ocupación laboral para las/os jóvenes.

Después de un debate escogimos como nombre del proyecto: "Trabajemos por una mayor comprensión y más oportunidades de estudio y trabajo para las/os jóvenes de la comunidad".

3. Justificación del proyecto.

Es importante que sepamos por qué hemos escogido este tema, qué es lo que nos preocupa sobre la situación que vamos a estudiar. Se trata de justificar con buenos argumentos. Por ejemplo, la maestra nos pregunta: ¿Por qué ustedes



quieren trabajar ese problema? ¿Qué pudiera ocurrir si existiera mayor comprensión y más oportunidades en cada uno de los siguientes planos y ámbitos? ¿De qué manera nos afecta en los planos personal, familiar, comunitario o local, regional, nacional o internacional?

Claro, entonces vamos pensando y recordando cada uno de los hechos o situaciones que se dan en la comunidad con relación al problema que nos afecta y al concepto clave transformador del nombre del proyecto. Entonces, escribimos las razones, que luego son compartidas en lluvia de ideas, para hacer una redacción con todas las aportaciones expresadas.

Con esas preguntas y la explicación de la maestra fuimos señalando las siguientes razones:

- Elegimos este tema debido a una serie de problemas que nos están afectando de forma negativa en la escuela y en la comunidad, como son: la existencia de bandas juveniles, peleas en las aulas, robos de artículos a los/as compañeros/as.
- La falta de respeto a maestras/os, directivos y personal del centro, símbolos y lenguajes que incitan a la violencia, pleitos de bandas a la salida del centro, uso de fogarates en las aulas y amenazas a otras/os estudiantes, a maestras/os y a directivos.
- Además, a cada rato hay atracos en la calle, en vehículos, en las casas y a comerciantes del entorno; por lo que sentimos miedo al venir y al salir de la escuela y en los recreos, también porque este problema no nos deja concentrarnos en la clase.
- También, se puede ver cómo la delincuencia juvenil no respeta la vida de las personas, afecta la tranquilidad y la armonía de la comunidad, del país, la economía personal y la del pueblo.
- Otra razón es que trabajar en el desarrollo de este proyecto nos permitiría analizar las causas que provocan el problema indicado y tener una mayor comprensión de la situación de las/os jóvenes que caen en este mal. Así podemos trabajar los valores en la familia y en la escuela, para mejorar nuestras relaciones en la comunidad y colaborar en la solución de este problema, exigiendo a las diferentes instituciones públicas y privadas que deben poner los medios para ofrecer más oportunidades de estudio y de trabajo a las/os jóvenes.

Este proyecto nos ayudará a involucrar a otras personas y grupos organizados de la comunidad, que también están afectados por este mal, para que juntas y juntos aportemos alternativas y oportunidades que encaminen a las jóvenes y los jóvenes a su superación personal y así integrarse con un compromiso ciudadano a la transformación de su comunidad.

Maestras y maestros plantean que esta problemática permitirá desarrollar, desde las diferentes áreas del conocimiento, las siguientes competencias: la conciencia histórica, la conciencia ciudadana, la indagación científica, la comprensión lectora, la producción escrita, la relación consigo mismo y con los demás, la conciencia de la diversidad, entre otras.

4. Propósitos del proyecto.

Las y los estudiantes aportamos elementos sobre lo que queremos lograr con el proyecto. El equipo de maestras y maestros, junto al coordinador/a pedagógico/a y una representación de estudiantes, elaboramos los propósitos del Proyecto Participativo de Aula, desde las dimensiones científica, valorativa y política de una educación crítica, a partir de las siguientes preguntas:

¿Cuál es el enfoque y qué pretendemos con el desarrollo de este proyecto desde las diferentes dimensiones? ¿Para qué? ¿Cuál es la intención?

Así redactamos los propósitos que van a marcar la ruta del proyecto.

PROPÓSITOS DESDE LA DIMENSIÓN CIENTÍFICA:

- Identificar los factores personales, familiares y sociales que generan violencia.
- Identificar los factores que favorecen la paz.
- Describir los elementos que construyen y estructuran una situación de violencia y negativos que se derivan de esta problemática.
- Caracterizar una situación de violencia y analizarla.

PROPÓSITOS DESDE LA DIMENSIÓN VALORATIVA:

- Caracterizar las actitudes de violencia, describir las situaciones que se derivan de ellas, en lo persona y en lo social.
- Describir las actitudes de paz y los valores a ser promovidos en la familia y en la escuela para crear una cultura de paz.
- Identificar los compromisos con los compañeros para crear una cultura de paz en la escuela, la familia y la comunidad.

Proyecto Participativo de Aula: 11 pasos

PROPÓSITOS DESDE LA DIMENSIÓN POLÍTICA:

- Organizar en el aula, la escuela y la comunidad grupos que fomenten la paz.
- Organizar ante las autoridades mediadores de paz y espacios para la construcción de la paz. Los y las jóvenes se organizan y apoyan en su propia superación personal y de los demás.

5. Preguntas problematizadoras.

Para hacer una buena investigación tenemos que saber hacernos buenas preguntas. ¿Qué nos interesa conocer de este tema? ¿Qué necesitamos saber?

Utilizamos un tarjetógrafo o papelógrafo para recoger las preguntas que elaboramos las y los estudiantes y se clasificaron según el área del conocimiento, a sabiendas de que una misma pregunta puede pertenecer al campo de conocimiento de una o más asignaturas.

Esta parte es importantísima pues nos muestra cómo a partir de un tema o un problema de investigación podemos trabajar todas las asignaturas y así vamos integrando los conocimientos.

NOS HICIMOS LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

- ¿Qué situaciones de violencia afectan nuestra escuela y comunidad?
- ¿Cómo se crea una situación de violencia? ¿Factores personales, familiares, sociales que propician la violencia?
- ¿Por qué surge la violencia en los jóvenes?
- ¿Identificamos en nuestro centro educativo factores de violencia?
- ¿Cómo crear ambientes de paz?
- ¿Cómo hacer avanzar la paz en el aula, en la escuela, en la familia y en la comunidad?
- ¿Por qué la delincuencia está afectando tanto a los jóvenes?
- ¿Quiénes permiten y a quiénes beneficia la delincuencia?
- ¿Cómo incide el uso inadecuado de la tecnología en los jóvenes?
- ¿Los medios de comunicación cómo influyen en nuestros jóvenes?
- ¿Influye la condición familiar en los jóvenes?
- ¿Cómo incide la violencia intrafamiliar en los jóvenes?
- ¿Cómo incide la deserción escolar en la delincuencia juvenil?
- ¿Cuál es la edad promedio de los jóvenes que delinquen en nuestro centro, en la comunidad y en el país?

- ¿Cuál es el porcentaje de jóvenes de nuestro centro, de la comunidad y del país que incurrir en la delincuencia?
- ¿Cómo influye la impunidad en la delincuencia juvenil?
- ¿Se pueden prevenir los hechos o situaciones de delincuencia? ¿Cómo?

El maestro o maestra nos provoca para que formulemos preguntas abiertas a la problemática, al nombre del proyecto y a la justificación, de manera tal que inviten a la reflexión, al razonamiento, a la criticidad y a posibles soluciones.

- ¿Cuál es el papel de la escuela en la formación de los jóvenes?
- ¿Cómo podemos ayudar a los jóvenes que incurrir en actos delictivos?
- ¿Todos los jóvenes de nuestro país tienen las mismas oportunidades de estudiar y o trabajar? ¿Por qué?
- ¿Qué valores desarrollan los jóvenes que estudian y trabajan?
- ¿Qué instituciones deben velar por el desarrollo integral de la juventud? ¿Qué están haciendo?
- ¿Qué debemos hacer para una mayor comprensión y más oportunidades de estudios y trabajo para los jóvenes de nuestra comunidad?



6. Selección de contenidos, habilidades para la vida e indicadores de logro.

Esta parte la trabajan más las maestras y los maestros. A veces se reúnen para poner todo lo que nos toca trabajar durante el año escolar en una materia y qué podemos trabajar desde el proyecto participativo de aula.

Maestros y maestras conocedores del currículo educativo asumen la selección de los contenidos a desarrollar en el Proyecto. Para ello se reúnen con la intención de profundizar en los agrupamientos de las preguntas elaboradas con las/os estudiantes en el momento de la problematización; reconociendo que hay preguntas que pueden incidir en dos o más áreas del conocimiento. Así desde cada área se trabaja con un bloque de preguntas relacionando y seleccionando los contenidos curriculares por grado.

Sobre los contenidos, cada área integra al proyecto contenidos que le corresponde. Refiere los contenidos del currículo educativo relacionando las habilidades para la vida e indicadores de logro. La selección de contenidos es acorde con el grado y al área del conocimiento. Aborda desde la planificación los contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales.

Al abordar la planificación de los contenidos, las maestras y los maestros partimos de las preguntas problematizadoras generadas por las y los estudiantes para crear el proyecto de trabajo a desarrollar de forma integrada y participativa. El proyecto constituye una situación de aprendizaje,

con sus propósitos, las competencias o habilidades de las áreas, los indicadores de logros, los cuales están en la perspectiva del aprendizaje que esperamos alcancen las y los estudiantes, mediante acciones y actividades organizadas en dimensiones del conocimiento con rigor, sistemático y secuenciado, las actitudes y valores que se han de propiciar y la dimensión organizacional que educa para una ciudadanía responsable en el espacio de la escuela, lo cual hace relevante el aprendizaje en el aula y en interacción con los espacios comunitarios.

2^{DA} PARTE. FASE DE EJECUCIÓN

Esta fase incluye no solo la realización de lo planificado sino también las repercusiones del proyecto en la vida de la comunidad.

7. El trabajo de campo.

Tenemos que pensar y planificar las actividades que necesitamos hacer para la investigación. El maestro y la maestra nos preguntan cuáles actividades entendemos que debemos realizar para desarrollar los contenidos de las diferentes áreas curriculares que serán integradas en este proyecto. En una lluvia de ideas fuimos expresando:

Hacer encuesta y entrevistas a las personas de la comunidad y a especialistas para saber lo que ellos conocen, qué están haciendo en búsqueda de soluciones a la problemática de la delincuencia juvenil.



Imagen de una de las actividades del Primer Seminario de los Proyectos Participativos de Aula, realizado por el Distrito 16-02, de la provincia Sánchez Ramírez. Foto: Roberto Saldaña Chávez.



Alumnos que realizan un Proyecto Participativo de Aula, en el Distrito educativo 12-02, del municipio de San Rafael del Yuna, La Altagracia. Fuente: <http://distrito1202.blogspot.com>

Elaborar murales, eslóganes o frases, carteles, poesías, canciones, dramatizaciones, dibujos, pintura mural, collage, etc. para que inviten a la reflexión y a tomar una postura crítica y propositiva ante el problema.

Organizar encuentros con especialistas que puedan compartir su experiencia de trabajo con jóvenes.

Jornadas de reflexión con la familia de las y los estudiantes de la escuela para sensibilizar a la comunidad educativa.

Hacer síntesis de las informaciones, mapas conceptuales, matrices.

Hacer mapas de la comunidad identificando lugares, hora, tipos de delincuencia más comunes, etc.

Análisis crítico-reflexivo de anuncios, películas, canciones, para identificar qué promueven, qué combaten y qué aportan para la solución de este problema.

Realizar debates y juicios sobre el problema.

Tomar notas y hacer síntesis escritas.

Hacer visitas casa por casa por una mayor comprensión y más oportunidades de estudio y trabajo para los/as jóvenes de la comunidad.

Hacer campaña del buen trato al interior de la escuela, en la familia y en la comunidad.

Con todas estas actividades propuestas por estudiantes y maestros hicimos una priorización y calendarización.

Luego recogimos informaciones consultando diferentes fuentes: libros, periódicos, revistas, enciclopedias, internet, en la comunidad (a través de entrevistas, sondeos, observaciones, fotografías, videos, carteles...), y, en un proceso de construcción colectiva nos apropiamos de los aprendizajes de las diferentes áreas del conocimiento, que nos sirvieran para la vida y la búsqueda conjunta de alternativas de solución a la problemática.

Entonces, nos organizamos en pequeños grupos de discusión para realizar tareas, trabajos e investigar utilizando un método que nos permitiera la percepción, recogida de informaciones, clasificación de las mismas y formulación de posibles teorías y comprobarlas. En este momento, la maestra nos recordó tener presentes el valor y la defensa de la vida humana y de lo ecológico, en el planteamiento de nuestras posibles soluciones.

Estudiantes, maestras y maestros que incidieron en el grupo que desarrolló este proyecto se reunieron para diseñar las estrategias y actividades que parten de los saberes previos para articularlos a los nuevos conocimientos, favoreciendo la participación dinámica de las y los estudiantes, la construcción colectiva del conocimiento, el aprendizaje significativo, para la vida y de esta manera empoderarnos de nuestro rol protagónico en la gestión de los aprendizajes.

Al trabajar este proyecto nos dimos cuenta que a las/os jóvenes implicados en el problema de la delincuencia en la comunidad, se le ha negado la oportunidad de estudio y de trabajo. La mayoría de ellos procede de familias desintegradas. Estas/os jóvenes, en ocasiones son apesados injustamente por su apariencia física; algunos caen en vicios, en bandas, o en diferentes actos delincuenciales, creando un problema de orden social.

8. Impacto en la vida de los estudiantes y las maestras y maestros.

Nos hablan maestros y maestras: Hemos observado que trabajar desde esta estrategia desarrolla, tanto en las y los estudiantes como en nosotras/os, nuevas actitudes: reflexión crítica y autocrítica, capacidad de escucha, diálogo con lo diferente, tolerancia, respeto a las opiniones de las otras personas, la sensibilidad, la compasión con los que sufren las injusticias, la búsqueda del bien común, la solidaridad, la rebeldía, la esperanza.

A lo largo del desarrollo de este proceso las y los estudiantes fueron experimentando una serie de inquietudes, dudas, interrogantes que las/os hicieron pensar a partir de las siguientes preguntas: ¿Cómo nos sentimos ante este problema de la delincuencia juvenil y la falta de oportunidades para las/os jóvenes? ¿Qué estamos haciendo para cambiar esta situación? ¿Cuál es el rol individual y colectivo para crear esperanzas y nuevas formas de vida con relación a esta problemática, en el aula, en la escuela, en la familia, en la comunidad, en la sociedad en general?

Proyecto Participativo de Aula: 11 pasos

HABLAN LOS Y LAS ESTUDIANTES: Después de un momento de reflexión individual en los y las estudiantes surgieron algunas ideas.

Nos sentimos preocupados/as, con miedo, inseguros/as, con pocas esperanzas, y con la inquietud de hacer algo para cambiar esta situación.

Aquí no se está haciendo nada, porque la policía en vez de ayudar y controlar la situación, algunos se involucran también en actos delictivos.

Es verdad, en la escuela nunca habíamos hecho nada, eso es ahora que estamos analizando y entendiendo por qué se da el problema.

Participación en proyectos de alfabetización para jóvenes de la comunidad.

Motivación a las/os jóvenes de la comunidad para integrarse en cursos de capacitación laboral.

Pero también tenemos que involucrar a la comunidad reflexionando y pensando juntos, posibles soluciones a esta situación.

Fomentando actividades culturales de recreación sana en la comunidad.

Construcción de una convivencia en armonía.

HABLA LA COMUNIDAD. En los espacios de reflexión con la comunidad, al ser cuestionada con las mismas interrogantes, surgieron las siguientes inquietudes:

Como moradores del sector nos sentimos nerviosos, desprotegidos con esta situación, ya no sabemos qué hacer, es una situación incontrolable.

Cada uno hemos buscado diferentes respuestas: algunos se encierran temprano en la casa; hemos

hecho un sacrificio para ponerles protectores; en los negocios hemos tenido que amanecer dentro, o pagarle a personas para que los cuiden durante la noche.

Luego de este espacio de reflexión, discusión y análisis llegamos a los siguientes acuerdos y compromisos:

- Fomentar una convivencia pacífica en la comunidad, invitando a los jóvenes para las actividades comunitarias.
- Trabajar con la familia de la comunidad.
- Exigir al Estado y a los empresarios la creación de puestos laborales para las/os jóvenes.
- Organizar a los jóvenes en grupos y actividades comunitarias.
- Llegar a acuerdos institucionales para la creación de un clima de mayor comprensión, afecto y cercanía con la situación que viven los jóvenes de nuestra comunidad.
- Solicitar cursos de capacitación laboral para jóvenes de la comunidad.
- Creación de microempresas familiares.
- Realización de dinámicas para elevar la autoestima a estos jóvenes.

9) **Actúa creativamente para la construcción de sujetos sociales y el desarrollo de nuevas formas organizativas.**

Entre maestros y estudiantes fuimos explicando a nuestras familias, grupos y personas



Fuente: <http://gregoriolupe-ron1004.blogspot.com/2013/11/proyecto-participativo-de-aula.html>

Proyecto Participativo de Aula: 11 pasos

organizadas de la comunidad, la nueva forma de trabajar en la escuela y al mismo tiempo solicitamos su colaboración para integrarse en la búsqueda de solución a la problemática que nos aqueja a través de los encuentros de reflexión escuela-comunidad.

En los espacios de reflexión fuimos descubriendo y conociendo personas e instituciones de la comunidad preocupadas, que buscan trabajar por una mejor calidad de vida para todos y todas. Nos fuimos integrando en las distintas tareas que nos trazamos. Para llegar aquí tuvimos que aprender a dialogar con lo diferente, aprender a negociar, llegar a consensos y trabajar con otros y otras en la búsqueda de alternativas de soluciones sostenibles.

La participación en las diferentes actividades generadas por el proyecto permitió la integración de la escuela, la familia y la comunidad, desarrollando en las/os participantes una conciencia del valor del trabajo colaborativo y organizativo.

La búsqueda conjunta de solución a esta situación generó un proceso de organización de grupos en la escuela y la comunidad: grupos estudiantiles para la alfabetización, grupos culturales de expresión artística, juntas de vecinos, pastoral social, cooperativas micro empresariales de desarrollo local que han ido contribuyendo en la integración de los jóvenes que antes se involucraban

en actividades delictivas y hoy se encaminan por otros senderos.

En cada uno de estos grupos se fueron dando espacios de evaluación y reflexión de la experiencia vivida en todo el proceso, permitiendo sistematizar y compartir los aprendizajes, los valores, las actitudes y los compromisos adquiridos en el desarrollo del proyecto: mayor compromiso con un trabajo de calidad, fortaleciendo la solidaridad, la colaboración, la defensa de la vida en todas sus manifestaciones, la capacidad de asumir compromisos, la construcción de personas íntegras e integradas.

3^{RA} PARTE. FASE DE EVALUACIÓN

Todo trabajo colectivo supone conocer lo que hemos planificado, pero también lo que hemos alcanzado y por qué, al igual que lo que no alcanzamos, así como los ajustes que se hicieron durante la ejecución de lo planificado; todo ello nos da un balance de la experiencia y de nuestros aprendizajes.

10. Evalúa críticamente cada momento del proceso.

Los maestros y las maestras que participamos en el desarrollo del proyecto, expresamos que el proceso de evaluación estuvo presente en cada una de las fases y desde cada una de las áreas del conocimiento integradas en el mismo. Para esto, utilizamos diferentes técnicas y dinámicas: confrontación de ideas, argumentación, consenso, llegar a acuerdos y compromisos para la toma de decisiones, diario reflexivo, portafolios, registro anecdótico, trabajos y ejercicios realizados en el aula, tareas para realizarlas fuera de clase.

Esta manera procesual de realizar la evaluación favoreció que las y los estudiantes desarrollaran la autocrítica, emitieran juicios sobre sus aprendizajes, compararan las competencias con los aprendizajes logrados, analizaran individualmente y/o en grupo las limitaciones y progresos que iban teniendo en el desarrollo del proyecto.

11. Socializa con la comunidad educativa, otros grupos y personas sus experiencias en la elaboración y desarrollo del Proyecto.

Al finalizar el Proyecto Participativo de Aula, las y los estudiantes, nos organizamos para compartir las experiencias vividas con otras personas



y grupos organizados de la comunidad, tanto aquellas que de alguna forma colaboraron en el proceso como las que de una manera u otra son afectadas por la delincuencia juvenil. Para esto nos reunimos a pensar cómo lo íbamos a hacer. Cada uno fue aportando sus ideas.

Así fueron saliendo diferentes opiniones: “Que se haga en el salón de actos”, “en el patio de la escuela”; “es mejor al frente de la escuela para que la comunidad participe”; “qué les parece si pedimos prestado el club o un salón de la Iglesia”. Hay que pensar cuándo vamos a hacerlo, y saber a quién vamos a invitar; también tener presente qué necesitamos, quién se encargará de cada tarea, etc.

Antes de la actividad comenzamos los preparativos de organización de las tareas de cada comisión: la de ambientación del espacio, la de sonido, la de invitar a las personas, la de presentación de los trabajos realizados durante el desarrollo del proyecto, la de fotografía y grabación, la de recibimiento, la de organización y seguimiento de este proceso.

El espacio fue ambientado con el nombre, los pasos del proyecto y los diferentes trabajos realizados: Maquetas, mapas, carteles, dibujos, poesías, canciones, fotografías, plantas, portafolios, notas tomadas de los contenidos trabajados de las diferentes asignaturas, guías utilizadas para entrevistas y encuestas, y otros elementos relacionados con el tema.

El equipo encargado de presentar el Proyecto Participativo de Aula, inició indicando:

- Nombre del proyecto y grado en que fue realizado.
- Nombre del centro educativo y su ubicación geográfica.
- Tiempo de realización.
- Nombres de las maestras y los maestros que orientaron y acompañaron durante el desarrollo del proyecto.

Luego, otros compañeros explicaron brevemente qué situación problemática nos motivó para la realización de este proyecto y a quiénes afectaba, dando las razones por las cuales elegimos este problema. Y así otros grupos fuimos presentando por medio de papelógrafos, tarjetas, *Power Point*. Las preguntas que cuestionan el tema de estudio y desde cuáles áreas curriculares podemos dar respuestas a las mismas.

LOS PROPÓSITOS DEL PROYECTO

Los aprendizajes adquiridos en las diferentes asignaturas integradas en el proyecto, los cuales expresamos por medio de sociodramas, poesías, *collages*, canciones, carteles, murales, exposiciones, mesa redonda, paneles, etc.

Esta nueva manera de trabajar las asignaturas, señalamos los estudiantes y ratificaron las maestras y los maestros involucrados en el proyecto, ha servido para:

Organizarnos y aprender a trabajar en equipo, de manera colaborativa y solidaria, respetando las opiniones de las y los compañeros/as.

Realizar tareas o actividades como: entrevistas, observaciones, visitas a lugares, elaboración de comunicaciones, etc.

Elaborar instrumentos que nos sirvieron de apoyo para la investigación (Guías de entrevistas, Guías de observación, etc.)

Consultar diferentes fuentes bibliográficas y cómo citarlas.

Conocer a miembros de la comunidad educativa que colaboraron con el proyecto y de qué forma.

Compartir las producciones, los aprendizajes y otros logros tan significativos que nos servirán para toda la vida: capacidad de reflexión y de crítica, debates, capacidad de argumentar las ideas, capacidad para buscar y proponer con otros y otras posibles soluciones a los problemas.

Poner en práctica los valores adquiridos durante el trabajo con los compañeros-as.

Redactar, hacer síntesis, resúmenes e informes.

Asumir compromisos individuales y colectivos en el proceso y luego de finalizado el proyecto, tanto en la escuela como en la comunidad.

Compartir cómo nos sentimos después de esta experiencia y por qué.

Al finalizar la exposición del proyecto invitamos al público a expresar sus opiniones, sus aportes, preguntas e inquietudes, y qué otras problemáticas podríamos trabajar en los proyectos.

Como han podido observar, señala una maestra, en la socialización del proyecto, el protagonista principal lo han tenido los y las estudiantes, quienes nos han contagiado de su entusiasmo y energía para confirmar que no estuvimos equivocados al asumir esta nueva estrategia, por todo el dinamismo y los aportes que genera: la construcción colectiva de los aprendizajes; partir de las necesidades, intereses y problemas del contexto

Proyecto Participativo de Aula: 11 pasos

donde interactúan las y los estudiantes; la forma en que desarrollan el pensamiento crítico y reflexivo; los niveles de participación en el aula y diferentes escenarios.

Trabajar desde esta estrategia también ha afectado nuestra práctica pedagógica como maestras y maestros, ha supuesto un cambio en la comprensión de nuestro quehacer áulico: romper con el intimismo, trabajar desde un enfoque interdisciplinar e integrador, trabajar colaborativamente entre maestras/os, pasar de relaciones verticales a relaciones horizontales. Además, concebir a las madres, los padres/ y la comunidad donde está inserto el centro escolar como aliados en el proceso educativo.

Esta nueva manera de trabajar ha redimensionado nuestro rol profesional, comprendiendo que la profesión de maestra y maestro, tiene una trascendencia social, y no se agota en las cuatro paredes de la escuela.

De todo lo anteriormente expresado, podemos afirmar que trabajar desde la estrategia de los Proyectos Participativos de Aula en el trabajo áulico desde un enfoque integrado interdisciplinar implica para maestras y maestros, pasar de ser protagonista principal del proceso pedagógico a concebir el aula como una pequeña ciudad democrática, donde la participación, el trabajo colaborativo y en equipo, el compromiso, la equidad y la solidaridad deben ser principios básicos que orienten la dinámica de trabajo; un espacio donde la dimensión afectiva, la emotiva y la trascendente tienen cabida, tienen un lugar concreto, un lugar específico en la planificación y en el desarrollo de la tarea educativa.

Trabajar en clave de integración interdisciplinar supone renunciar a los aprendizajes fragmentados.

Permite tener presentes los intereses y necesidades de las y los estudiantes.

Toma en cuenta los contextos en los que interactúan las y los estudiantes y la manera cómo aprenden: de forma activa, dinámica, colaborativa.

Contribuye a fortalecer el trabajo en equipo de maestras y maestros.

Convierte a maestras, maestros y estudiantes en investigadores.

Estimula a las y los estudiantes a buscar soluciones a las problemáticas de su contexto, de manera colaborativa y solidaria. ■

PPA:

Marcos Villamán*
Instituto Global de Altos Estudios
en Ciencias Sociales de FUNGLODE

Mi intervención busca más que nada destacar algunos elementos que están presentes y que nos permiten entender mejor lo que estamos haciendo como educadoras y educadores mediante los PPA.

Estos puntos, muy brevemente, son los siguientes:

1. Lo primero es que lo que nos acaban de presentar los jóvenes estudiantes aquí en la mañana de hoy nos ayuda a recordar la apuesta de la educación: vía la educación formar mejores seres humanos, que no es fácil, pero posible y apasionante. Esto implica múltiples demandas, es complicado, exigente, difícil.
2. En segundo lugar, nos muestra que la educación es una acción multidimensional. El ser humano también es así. Esto pone de relieve y saca a flote la multidimensionalidad de los seres humanos. Y, sobre todo, pone de relieve la necesidad de educar toda la vida para toda la vida.
3. En tercer lugar, se esfuerza por partir de y llegar a experiencias relevantes. Si no conectamos con aquello que de verdad importa, no podemos educar bien. Así vemos que ellos, como estudiantes, escogen los problemas según lo que ellos consideran que se conecta con la vida. Los problemas o situaciones pueden cambiar. Pero ahora son esas las experiencias relevantes. Por eso se busca que tengan significatividad, para que así lo que aprenden, saben, sienten y hacen esté en conexión con la vida. Esto les da entusiasmo, les hace ser buenos. Ya que están haciendo algo

* Redactado a partir de los apuntes tomados por Raymundo González.

Reflexiones sobre la experiencia

que es significativo para ellos mismos. Entonces se pone mayor atención, hay más disposición, etc.

4. Cuarto punto: La capacidad de convertir los PPA en una ocasión para pensar críticamente, esto es: a) capaces de pensar los valores: respeto, la no violencia, el derecho a la palabra, en un mundo en el cual hay que discutir los valores. Para debatir y discutir los valores hace falta pensar críticamente; b) la capacidad de conectar con el conocimiento: las ciencias, las disciplinas, lo medioambiental, lo sexual. Una manera de conocer que es relevante. Pensar, informarse sobre lo que sí interesa, para arribar a conclusiones; c) la capacidad de conectar escuela-comunidad, para conectar de manera real en este nexo el saber, la escuela, los valores. La escuela constituye un espacio pre-político, pero también se le puede considerar un espacio de preparación del estudiantado en tanto que son pre-ciudadanos. Así les prepara para actuar en su comunidad, para modificar comportamientos en la dirección...; d) capacidad de ser integrales: la capacidad de ver que las niñas y los niños son seres integrales. Todo en ellos va integrado: valores, saber, ciudadanía, todo ello va orientado también a la acción política.
5. En quinto lugar, entiendo que se está construyendo un tipo de sujeto, de subjetividad, que llega a lo más íntimo, una determinada sensibilidad humana que es capaz de conectar con la vida cotidiana. Una sensibilidad humana incluyente, respetuosa, democrática-participativa-deliberativa. A través de hacer sus proyectos participativos, están conociendo y actuando. ¿Para qué? Para participar y deliberar sobre los problemas que afectan a su comunidad.
6. El sexto punto se refiere a los espacios pre-políticos de formación ciudadana, que ya dije antes. Quiero, para explicar este punto, poner un ejemplo del barrio Simón Bolívar, donde trabajé hace 30 años. Hicimos una investigación sobre la televisión, que era una preocupación que había. Se hizo una exposición en la escuela para todo el barrio: la escuela fue el centro del barrio; estaban felices. Esto dio a la escuela una relevancia brutal, de pronto la escuela era un centro de desarrollo para la comunidad, estaba sirviendo a la comunidad a través de la acción de los estudiantes de la propia comunidad. Esto implicaba para los estudiantes que tenían una vía para mejorar la comunidad, transformándola. Fue una experiencia que marcó a estos estudiantes.
7. Un último punto: Somos capaces como maestros, como adultos, de permitirles a los estudiantes decir su palabra con sus palabras. Les exigimos después poder discutir con el saber elaborado. Esto va a implicarlos en un diálogo de saberes: entre saber científico y saber popular, esto es, el saber de la gente excluida que sabe otros saberes, los cuales deben ser respetados y considerados de manera incluyente, participativa, deliberativa. Si se excluye un saber, se excluye gente, y si se hace a nombre de la democracia, entonces la estoy negando, pues estoy haciendo lo contrario, soy autoritario.

Mediante experiencias como estas que nos han presentado hoy, la escuela se hace significativa y relevante.

Santo Domingo Este, 25 de junio de 2013. ■

Biblioteca Digital Dominicana:

“Denme un punto de apoyo y moveré el mundo”

(ARQUÍMEDES)

MSc. Daimit Duque Torres
Responsable de la Biblioteca Digital Dominicana

Hablar de bibliotecas entre jóvenes dominicanos es muy poco común, generalmente es sinónimo de un lugar lleno de libros generalmente viejos que no se leen, repletos de polvo, un lugar tenebroso, oscuro y olvidado; pues la mayoría de las veces, la biblioteca escolar, de la que se tiene mayor referencia, se convierte en el lugar de castigo para aquellos que son inquietos, habladores o que han tenido un comportamiento inapropiado en clases. Esta práctica, lamentablemente, lejos de atraer los estudiantes al placer de la lectura, a buscar informaciones que complementen sus estudios, u otras alternativas de ocio y esparcimiento, los aleja totalmente. Lo mismo podría decirse del profesorado, que muchas veces, además de concebir y recurrir a este espacio como castigo, no utiliza sus recursos como apoyo docente.

¿QUÉ DECIR ENTONCES DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍA DE LA INFORMACIÓN Y LAS BIBLIOTECAS?

El desarrollo tecnológico ha incidido directamente en la vida del hombre. Las bibliotecas desde su creación han desempeñado el papel de atesorar el conocimiento plasmado por el hombre, en dependencia del recurso tecnológico y del momento histórico. Las bibliotecas han evolucionado de bibliotecas tradicionales, (atesorar solo papel) a bibliotecas híbridas (poseen documentos en papel y recursos electrónicos y audiovisuales, a bibliotecas electrónicas (solo documentos en este tipo de formato) y por último bibliotecas digitales, que poseen documentos solo en formato digital.

Una biblioteca digital es una colección organizada de documentos, estructurados y almacenados solamente en formato digital, para lograrlo las instituciones disponen políticas, recursos y personal especializado, para ofrecer y permitir la búsqueda y recuperación de información. Los documentos que se pueden encontrar en una biblioteca digital pueden ser textos, imágenes, sonidos, videos o combinaciones de cualquiera de estas.

Existe en la actualidad, a nivel mundial, una gran motivación para la creación de bibliotecas digitales, e incluso se ha desarrollado proyectos

internacionales, (Biblioteca Digital Mundial, *Biblioteca Digital* del Patrimonio Iberoamericano (BDPI)); proyectos regionales (Biblioteca digital del Caribe (dLOC), Biblioteca digital hispanoamericana y caribeña, y proyectos nacionales Biblioteca digital pública de Estados Unidos, Biblioteca digital hispánica (España). Cada una de estas bibliotecas reúne documentación en diferentes formatos en correspondencia con los objetivos por lo que han sido creadas.

En República Dominicana, aunque son pocas aún, existen instituciones que dedican esfuerzos para la creación de bibliotecas digitales: El Instituto Nacional de Bienestar Ministerial (INABIMA), Banco de Reservas, Grupo León Jiménez, Fundación Global Democracia y Desarrollo (FUNGLODE), la Biblioteca de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PCUMM) y nuestro Archivo General de la Nación (AGN).

¿Cómo surge y qué es la Biblioteca Digital Dominicana en el AGN?

A partir de la gestión correspondiente al período 2004-2012 el AGN emprendió una política de rescate, modernización y valoración de toda nuestra riqueza documental, así como la adquisición, implementación y uso de recursos tecnológicos que permitieran garantizar la permanencia, durabilidad y el alcance de los mismos a una mayor cantidad de usuarios. Desde el año 2008, se puso en circulación la página Web, con el objetivo de ofrecer a los usuarios un servicio de información que permitiera la consulta en línea de documentos digitalizados; garantizando su consulta desde cualquier lugar del mundo. Sin embargo, a partir de ese momento la gerencia del AGN, se propuso un proyecto más ambicioso, crear la Biblioteca Digital Dominicana para ofrecer, sin fronteras, el acceso universal a toda la producción intelectual del país.

Para el desarrollo de la biblioteca digital, se ha dispuesto personal bibliotecario, tecnólogos, técnicos en conservación y restauración, scanners, equipos de cómputo, software, servidores; toda una infraestructura tecnológica que es imprescindible

Biblioteca Digital Dominicana:

“Denme un punto de apoyo y moveré el mundo”

para desarrollar este proyecto, lo que ha implicado económicamente muchos recursos financieros. Es necesario cumplir a cabalidad las disposiciones de la Ley No. 65-00 sobre Derecho de autor y sus reformas y su Reglamento de aplicación No. 362-01; por lo que se solicita directamente a los autores autorizaciones para incorporar cada libro. En caso de defunción, la solicitud se hace a los herederos y solo se incorporan automáticamente, los libros de autores fallecidos con más de 70 años o que pertenezcan a instituciones del estado y que sean de dominio público. La selección de cada documento cumple con políticas previamente establecidas.

¿Cómo puedes hacer uso de la Biblioteca Digital Dominicana?

Podrá acceder directamente al sitio www.biblioteca digitaldominicana.gob.do o mediante la página del Archivo General de la Nación www.agn.gov.do. En la ventana de búsqueda podrá localizar de forma libre, es decir, escribiendo un título, el nombre de un autor, una determinada materia o palabra; automáticamente se recuperará la información relacionada con su solicitud: el documento digitalizado además de la ficha del ejemplar, donde aparecen los datos de identificación.

La evolución social va generando nuevas necesidades al sistema educativo, siempre acuciantes. Las bibliotecas digitales han abierto un espacio significativo importante en las prácticas educativas, pues la revolución tecnológica está provocando cambios tan dramáticos, que cada día se está ampliando la brecha entre las formas de enseñar y las formas de aprender, por lo que se ha concebido un nuevo concepto de biblioteca escolar basado en las teorías cognitivistas del aprendizaje; donde ésta, es la pieza central para un aprendizaje activo basado en los recursos de información. Es necesario incorporar estos cambios en la educación dominicana, realizar una alfabetización tecnológica y crear hábitos de uso de las bibliotecas en las escuelas.

La Biblioteca Digital Dominicana constituye un importante recurso digital que debe ser explotado en todas las instituciones educativas por docentes, estudiantes e investigadores en función de la enseñanza y el estudio sobre la historia, cultura, y todas las áreas del conocimiento que ésta ofrece. Al decir del gran Arquímides, te ofrecemos la Biblioteca Digital Dominicana, el punto de apoyo, que te ayudará a moverte y conocer el mundo intelectual dominicano, queda de tu parte usarla y explotarla en tu beneficio.



Página principal del portal de la Biblioteca Digital Dominicana.
Fuente: www.biblioteca digitaldominicana.gob.do/

Bibliografía consultada

ALVAREZ DE ZAYAS, C. (1990). Fundamentos teóricos de la dirección del proceso docente-educativo en la Educación Superior Cubana. Ed. EMPES, MES. Ciudad de La Habana, 158 pp.

Aprovechar las TIC en la biblioteca infantil. Recuperado de: http://www.lecturalab.org/story/Aprovechar-las-TIC-en-la-biblioteca-infantil_2792

AREA, M. (2014). ¿Son necesarias las bibliotecas digitales en la biblioteca escolar?. Disponible en: <http://ordenadoresenlaula.blogspot.com/2014/01/son-necesarias-las-bibliotecas.html>

MINISTERIO DE CULTURA. OFICINA NACIONAL DE DERECHO DE AUTOR. (2011). Ley No.65-00 Sobre derecho de autor y sus reformas. Reglamento de aplicación No. 362-01 de la Ley 65-00 Sobre derecho de autor. Santo Domingo: ONDA, 126pp.

VILORIA MARTÍN, H. (2002). Estudio del síndrome de Burnot o desgaste profesional en los profesores de la Universidad de Los Andes. EDUCERE (Mayo-junio 2002). pp 29-36. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19688/1/articulo3.pdf> ■

DOCUMENTAL

Dominicanas a través de la historia

Se podría afirmar que la historia de la mujer, o de género, es una tendencia historiográfica reciente. Para quienes nos dedicamos a la investigación y contamos con compañeras en las estructuras académicas conocemos que esta temática se fue abriendo camino en la segunda mitad del siglo XX como necesidad de recuperar a la mujer del pasado y, principalmente, gracias al auge del movimiento feminista. Este camino abierto por la filósofa Simone de Beauvoir en las últimas décadas ha modificado su análisis: no es una desconocida, ni una víctima, es un sujeto de la historia, mas bien un agente. Su influencia en el desarrollo histórico es un hecho incuestionable.

De ahí que cuando el pasado marzo, coincidiendo con la conmemoración del Día Internacional de la Mujer, el Archivo General de la Nación presentaba el documental "Dominicanas a través de la Historia", se estaba comenzando a subsanar según la comunicadora Joselyn Espinal "la marginación en que aún nos encontramos las mujeres". Este audiovisual que abarca desde 1844 hasta la consecución del voto de la mujer en 1942 visualiza y visibiliza a las mujeres de este país. En palabras de Espinal, y de sus dos firmes colaboradores Roberto Rodríguez y Iván

Henríquez (hombres en una recuperación de la mujer, lo cual no debe extrañar porque es necesario cambiar hacia la "integración" de mujeres y hombres en la historia) esta producción audiovisual es un instrumento de análisis y reflexión de los aportes que siempre han hecho las mujeres para modificar la historia de subordinación, opresión e injusticia por la que han transitado el devenir de la nación dominicana.

El AGN implicado en todo momento, como línea estratégica, en la memoria de la sociedad, donde la mujer es parte esencial, ha editado este documental que, asimismo, debe servir como instrumento educativo, principalmente para profesores, educadores y estudiantes. [FJGC] ▣



AGN

HISTORIA GRÁFICA



ESTRENO DEL DOCUMENTAL

DOMINICANAS A TRAVÉS DE LA HISTORIA



FICHA TÉCNICA

Producción general: Archivo General de la Nación; **producción/realización:** Joselyn Espinal; **guión:** Joselyn Espinal, Iván Henríquez; **voz en off:** José Enrique Trinidad, Alexis Beltré, Angélica Santana, Patricia Minilla; Ana María Velásquez, Yanela Hernández; **edición:** Roberto Rodríguez, Yenifer de la Rosa, Engely Fuma, Francisco Martínez; **asesores:** Carmen Durán, Mirtha Rodríguez Calderón, Raymundo González, Salvador Alfau.

Historia oral y la escuela:

Sus potencialidades

Aquiles Castro
Director departamento de Referencias, AGN

Son muchos los desafíos que debe afrontar el docente del área de Historia en la escuela para lograr despertar interés y participación activa de los estudiantes durante el desarrollo del programa de la asignatura en un año escolar de cualquier nivel educativo.

Ante esos desafíos, la historia oral constituye un medio al alcance de los profesores para el desarrollo de una experiencia docente interactiva. Deviene en oportunidad para potenciar procesos de enseñanza-aprendizaje en el área de sociales, que resulten mucho más rentables que las metodologías tradicionales de las cuales tanto nos quejamos alumnos y maestros.

Es factible motivar algún interés en el estudiante cuando la enseñanza de la Historia se apoya en una perspectiva que incorpora la historia regional y local como referentes importantes en los cuales conecta y se expresa la historia nacional.

Ese modo de enfocar el trabajo abre canales fértiles para un requisito necesario en un proyecto educativo inserto en el ideal de un proyecto de nación soberana y democrática: cultivar la relación escuela y comunidad.

La metodología de la historia oral es en sí misma una pedagogía para la recuperación de la memoria familiar y comunitaria, ámbito en el cual los particulares intereses sociales y afectivos del estudiante pueden ser tocados y lograr así una actitud pro-activa de su parte en relación con los contenidos del curso.

Esos intereses familiares y comunitarios hacen de “puente” en virtud del cual los aprendizajes significativos pueden responder a necesidades concretas de la comunidad y la sociedad en conjunto.

La historia oral nos permite afianzar el vínculo que debe existir entre el proceso de enseñanza-aprendizaje y la investigación, o ayuda también a recuperar ese vínculo donde se ha perdido.

Cuando, desde el barrio, la ciudad o la familia, el alumno ayuda en la construcción de una historia no escrita en los libros, se le estimula a despertar el espíritu de investigación para conocer su entorno.

Es factible en ese contexto, incentivar al estudiante para la creación de fuentes orales sobre su entorno, al mismo tiempo se facilita el reconocimiento que se espera realice el estudiante de la vinculación que pueda existir de esa “historia cercana” con la historia regional y nacional.



Escuela rural dominicana. Fuente: AGN, Área de Fotografías.

Si recordamos la acepción de la historia oral como memoria y recuerdo de la gente viva sobre su pasado, ella resulta particularmente útil como propuesta pedagógica para la reconstrucción de la historia social en el nivel local, comunitario y regional.

Las familias fundadoras de la comunidad, las migraciones, las tradiciones y leyendas, las creencias, la historia de su escuela, el nombre de una calle, una fotografía, la evolución del paisaje o del medio ambiente en la región donde está situada la escuela, son apenas una muestra de la diversidad temática que nos pueden provocar y es posible abordar apoyado en esa metodología para trabajar un curso de sociales o de Historia con jóvenes y adolescentes.

Estamos en presencia de algo maravilloso: La historia oral escolar acerca la escuela a la comunidad y la Historia a la gente.

Un grabador, una guía temática de preguntas construida previamente con el grupo en el aula, y muchas ganas de descubrir algo nuevo, serán suficientes para adentrarnos en esa interesante aventura: recoger testimonios, recuperar la memoria y reflexionar-discutir sobre “lo que dicen” esos documentos, es decir sobre lo que interpretamos en esos documentos especiales que son los archivos de voces.

Estamos ante un recurso que puede ayudar a “hacer” una clase de Historia sino divertida, menos aburrida, por lo menos. ¿Quiénes se animan? ▣

Los personajes dominicanos de Roberto Cassá

Juan Daniel Balcácer
Presidente CPEP

Fueron los griegos quienes, al decir de Pedro Henríquez Ureña, miraron al pasado y crearon la Historia; también miraron al futuro y crearon las utopías.¹ En el caso de la Historia, que permite conocer gran parte del pasado, la cultura clásica griega lo mismo que la romana también dieron origen a la biografía, uno de los primeros géneros narrativos cultivados por poetas e historiadores. Paralelamente al surgimiento de la narrativa en su expresión épica, el relato en formato de biografía, que proporcionaba al lector un conocimiento pormenorizado de la vida y hazañas de determinados personajes desde su nacimiento hasta la muerte, adquirió cierta relevancia entre escritores e historiadores de la antigüedad. En esas historias personales o biográficas, el autor por lo general destacaba facetas, áreas o disciplinas en las que habían descollado sus protagonistas, tales como la política, la guerra, el pensamiento, la filosofía, la poesía y también la historia. Un ejemplo de esos estudios de carácter biográfico de la antigüedad lo constituyen, para solo citar dos casos, *Vidas paralelas*, de Plutarco, o *Vida de los doce Césares*, de Suetonio.

En Santo Domingo, desde que fue proclamado el Estado-nación, el 27 de febrero de 1844, los primeros

1 Pedro Henríquez Ureña, "La utopía de América" en *Obras completas*, 1921-1925, tomo V, Santo Domingo, UNPHU, 1978.

escritores e historiadores republicanos pronto centraron su interés en el rescate del pasado colonial con el fin de rastrear el origen, desarrollo y cristalización de la identidad colectiva del pueblo dominicano, ahora constituido en nación soberana, libre e independiente de toda dominación extranjera. Era imperativo rescatar las tradiciones histórico-culturales del pueblo dominicano a fin de que ese acervo espiritual contribuyera a fortalecer el *ethos* nacional, en adición a las experiencias comunes de territorio, idioma, costumbres y creencias religiosas.

Conjuntamente con la eclosión de una literatura nacional, nuestros ancestros también experimentaron el surgimiento de la historiografía nacional, cuyos primeros exponentes fueron Antonio del Monte y Tejada y José Gabriel García, quienes, por separado, escribieron monumentales obras de historia sobre la evolución del pueblo dominicano que abarcan desde los tiempos de la sociedad aborigen hasta gran parte del siglo XIX. Pero fue José Gabriel García, considerado el padre de la historia nacional, quien nos legó los primeros esbozos biográficos sobre prominentes personajes de la política, la milicia, el clero y las letras en Santo Domingo. Hacia 1875 publicó un conjunto de semblanzas sobre destacadas figuras del quehacer político e intelectual que tituló *Rasgos biográficos de dominicanos célebres*.²

Varios lustros después, en 1894, el escritor Rafael Abreu Licairac dio a la luz pública su libro *Consideraciones acerca de nuestra independencia y sus prohombres con el cual, al decir de Joaquín Balaguer, "se inició en nuestro país la crítica histórica"*.³ En efecto, la obra de Abreu Licairac salió a la luz pública en una coyuntura política en que parte de la intelectualidad dominicana participaba en una acalorada y apasionada polémica pública a través de la prensa escrita acerca de a quién o a quiénes correspondían los títulos de Padres fundadores de la República. La razón por la que cito esta obra de Licairac es porque en ella su autor incluyó

2 Hay una reimpresión ampliada de *Rasgos biográficos de dominicanos célebres*. Ver publicaciones de la Academia Dominicana de la Historia, Vol. XXIX, 1971, compilación y notas de Vetilio Alfau Durán, con ocasión del centenario de la muerte del tripitario Pedro Alejandrino Pina.

3 Joaquín Balaguer, *Letras dominicanas*, Santo Domingo, Editorial de la Cruz Aybar, S. A., 1985, p. 77. La primera edición de esta obra fue en 1950 bajo el título de *Literatura dominicana*, Buenos Aires, Argentina.



Los personajes dominicanos de Roberto Cassá

varias semblanzas de los principales actores de la revolución que culminó con la proclamación de la República en 1844.

Casi un decenio después, esto es, hacia 1903, el periodista y escritor Miguel Ángel Garrido publicó su libro *Siluetas*, un admirable conjunto de reseñas biográficas de los prohombres, políticos y militares que participaron tanto en la revolución nacionalista de 1844 como en la guerra restauradora. Además, por las páginas de *Siluetas* desfilan, en sintetizadas semblanzas, prestantes figuras que tuvieron una actuación de primer orden en el sacerdocio, la diplomacia y la literatura.

Pese a estas obras que pueden considerarse precursoras de los estudios biográficos en Santo Domingo, lo cierto es que dicho género, enfocado y analizado desde una perspectiva historiográfica más abarcadora, comienza con Rufino Martínez en el decenio de los años 40 del pasado siglo. A este autor debemos una serie de extensos estudios sobre personajes nacionales, que publicó en dos tomos, bajo el título de *Hombres dominicanos*; obra esta que, según Máximo Coiscou Henríquez, “pocas observaciones cabe hacerle”. Rufino Martínez, que tiene el mérito de ser el iniciador de la biografía crítica en Santo Domingo,⁴ también es autor de un magnífico *Diccionario biográfico histórico-dominicano, 1821-1930*, de obligada consulta entre estudiosos y especialistas de la historia nacional.⁵

Aun cuando no me propongo, con estos breves apuntes introductorios, realizar un examen exhaustivo en torno a los estudios biográficos dominicanos desde el siglo XIX hasta el presente, es conveniente resaltar, para orientación de los jóvenes estudiantes, que en la historiografía dominicana de mediados y finales del siglo XX el género biográfico (especialmente la biografía de tipo político) tuvo notables exponentes y que entre los personajes históricos que mayor atención han concitado, tanto por parte de biógrafos como del público lector, figuran los padres fundadores de la República, Juan Pablo Duarte, Francisco del Rosario Sánchez, Ramón Matías Mella; déspotas como Pedro Santana, Buenaventura Báez

y Ulises Heureaux; restauradores y pensadores de la talla de Gregorio Luperón, Ulises Francisco Espaillat, Pedro Francisco Bonó y Benigno Filomeno de Rojas; el presidente Ramón Cáceres y el tirano Rafael L. Trujillo, entre otros.

Ahora bien, la biografía, en tanto que género historiográfico escrito con rigor científico y didáctico y, por tanto, concebido para uso escolar, ha tenido escasos cultivadores entre los historiadores modernos dominicanos. Sin embargo, justo es reconocer que el historiador Roberto Cassá es uno de sus pioneros y ocupa un lugar cimero entre el reducido número de autores cuyas obras han sido aprobadas como textos escolares. Autor de más de 15 libros y de 85 ensayos sobre historia nacional, el historiador Cassá, académico y profesor universitario, ha investigado y estudiado exhaustivamente el pasado dominicano desde la sociedad aborigen hasta la época contemporánea, por lo que el conjunto de su producción historiográfica proporciona una visión integral de la sociedad dominicana.⁶

Entre las obras del profesor Roberto Cassá que han sido leídas por diversas generaciones de dominicanos figura su *Historia social y económica de la República Dominicana*, dos tomos, texto universitario que lleva ya más de 30 reimpressiones. Asimismo, Cassá es autor de otras dos obras claves para entender el engranaje económico, político e ideológico del esquema trujillista de dominación que subyugó al país a lo largo de tres decenios, así como el modelo de gobierno imperante en el período 1966-1978, del que se ha dicho que fue una versión un tanto moderada del esquema trujillista de dominación pero bajo la modalidad de un despotismo de tipo bonapartista. Me refiero a *Capitalismo y dictadura* (1982) y *Los Doce años* (1986).

Personajes dominicanos, en dos volúmenes, consta de más de 30 estudios biográficos de personajes que tuvieron una participación decisiva en los acontecimientos y procesos históricos más trascendentales de la nación dominicana. En cada uno de los perfiles biográficos que conforma la presente obra, el historiador Cassá no se circunscribe a relatar de manera lineal la vida de los personajes objeto de estudio, esto es, desde su nacimiento hasta la muerte, sino que más bien se adentra en la psicología de sus protagonistas y, tras ubicarlos en el marco histórico social en el que les correspondió actuar, logra estructurar un relato ponderado y bien documentado que torna mucho más inteligible tanto la actuación de cada personaje como las causas de determinados episodios históricos.

4 Máximo Coiscou Henríquez, *Historia de Santo Domingo. Contribución a su estudio*, Vol. II, Ciudad Trujillo, Editora Montalvo, p. 33.

5 Rufino Martínez, *Hombres dominicanos* (Deschamps, Heureaux, Luperón), tomo I, Santo Domingo, 1936; *Hombres dominicanos. Santana y Báez*, tomo II, Santo Domingo, 1943. Posteriormente publicó un tercer tomo *Hombres dominicanos*. Rafael Leonidas Trujillo. Trujillo y Heureaux. Santo Domingo, Editora del Caribe, 1965. El *Diccionario biográfico-histórico dominicano, 1821-1930*, tiene dos ediciones, la primera incluida en la Colección *Historia y Sociedad de la Universidad Autónoma de Santo Domingo*, 1971, y la segunda patrocinada por Editora de Colores, Santo Domingo, 1997.

6 Una importante contribución al género biográfico nacional, también para uso escolar, es el libro del historiador Euclides Gutiérrez Félix, *Héroes y próceres dominicanos*, Santo Domingo, 1995.

Los personajes dominicanos de Roberto Cassá

Un período clave para comprender los cimientos sobre los que se edificó la identidad nacional dominicana es el que transcurrió entre las postrimerías del siglo XVIII y el año 1822. En 1795 tuvo lugar el Tratado de Basilea mediante el cual la parte española de Santo Domingo fue cedida por España a Francia; mientras que en 1822, tras el fracasado experimento de la “Independencia Efímera” de José Núñez de Cáceres, los dominicanos presenciaron el inicio de la llamada Dominación Haitiana o Unión con Haití, acontecimiento este último que dio lugar a la proclamación de la República. Pues bien, en el primer tomo de *Personajes dominicanos* el lector tiene la oportunidad de familiarizarse con el complejo proceso político, social, económico e intelectual de ese período tan fundamental para comprender la composición social dominicana en los primeros cuatro lustros del siglo XIX. En efecto, las biografías de Antonio Sánchez Valverde, Juan Sánchez Ramírez, José Núñez de Cáceres y Andrés López Medrano, personajes que simbolizan las postrimerías del período colonial dominicano, permitirán al lector identificar las claves de los primeros atisbos del surgimiento de una conciencia nacional con anterioridad al pensamiento liberal y nacionalista duartiano de mediados del siglo XIX. Los demás personajes biografiados en el primer tomo de *Personajes dominicanos* son los actores fundamentales del proceso independentista, de la guerra dominico-haitiana y finalmente de la guerra restauradora, procesos que acaecieron a lo largo del período que en nuestra historia se conoce como Primera República (1844-1861). Las figuras biografiadas en el segundo tomo corresponden a la Segunda República (1865-1916) y a la Tercera República (1924 hasta el presente), respectivamente.

Se ha dicho que el hombre hace la historia, y eso es cierto; pero no lo es menos el dictamen de Marx según el cual el hombre no hace la historia conforme a su libre albedrío, pues, por lo general, el ser humano actúa sujeto a fuerzas y corrientes sociales e históricas que, al margen de su voluntad, pueden hacer cambiar el cauce de los movimientos sociales que no necesariamente están supeditados a esquemas previamente delineados por la mente humana.

En este sentido, los *Personajes dominicanos* de Roberto Cassá constituyen una inestimable contribución para que los jóvenes estudiantes, y el público lector no vinculado profesionalmente al quehacer historiográfico, se compenetren con la dinámica del

devenir histórico dominicano a través de los hechos y acciones de aquellas figuras públicas que descollaron y actuaron de manera influyente en determinadas gestas históricas, aun cuando sus esfuerzos y proyectos no resultaron lo suficientemente decisivos para orientar el curso de los acontecimientos hacia el logro de metas previamente establecidas, como aconteció (para solo citar unos pocos ejemplos) con los trinitarios fundadores de la República, con Ulises Francisco Espaillat, con los defensores de la “pura y simple” durante la resistencia nacionalista frente a la Ocupación Militar Norteamericana (1916-1924) y, muchos años después, con el coronel Francisco Alberto Caamaño Deñó.

El historiador Roberto Cassá, al principio de esta obra, revela que hace ya algunos años comenzó a escribir textos biográficos orientados a un público juvenil. Esas biografías fueron originalmente publicadas en la conocida revista infantil-juvenil Tobogán, que fundara el siempre bien recordado Miguel Cocco (q.e.p.d.), presidente-fundador de la prestigiosa editora Alfa y Omega. Para la presente edición el profesor Cassá se ocupó de revisar cada uno de los textos biográficos, introduciendo algunos cambios y adiciones que han contribuido a enriquecer notablemente estas semblanzas, razón por la cual los jóvenes estudiantes tienen en *Personajes dominicanos* un nuevo texto que les servirá de orientación y de guía para ampliar sus conocimientos acerca de la trayectoria pública de aquellos próceres y mártires que, con su noble sacrificio, legaron a las generaciones del futuro una nación libre y soberana.

Antes de concluir quiero agradecer el apoyo brindado por la distinguida amiga Minerva de Cocco, gerente general de Alfa y Omega, empresa propietaria de los derechos de estas biografías, por haber permitido la presente publicación bajo el sello de la Comisión Permanente de Efemérides Patrias.

Asimismo, agradezco la gentileza del académico Roberto Cassá al autorizar la inclusión de sus *Personajes dominicanos* dentro de la colección de publicaciones de la Comisión Permanente de Efemérides Patrias.

No cabe dudas de que, con la publicación de este valioso conjunto de biografías de prominentes personajes dominicanos, Roberto Cassá hace un aporte significativo al enriquecimiento tanto de los estudios históricos nacionales como de la bibliografía dominicana en general. ■

Eugenio María de Hostos:

Apuntes de un normalista, Sto. Dgo., AGN, 2010

Reza una antigua expresión que al maestro se le conoce a través de sus discípulos. Y en alguna manera los “Apuntes de un normalista” que acogiera en sus páginas la *Revista Escolar* (fundada en 1910) constituye un buen ejemplo de ello. Se publicó allí con una escueta nota de presentación de Luis A. Weber, también normalistas y discípulo directo de Hostos.

En la presente edición, preparada para el Archivo General de la Nación por Andrés Blanco, se ha hecho acopio de estos “Apuntes” en dicha revista donde yacían prácticamente en el olvido. Aun cuando ha transcurrido casi un siglo desde su publicación se ha de volver a estos textos donde la voz del maestro ha dejado estampada su huella para percibir la claridad expositiva, la fuerza de sus argumentos, que están aquí en la forma más cercana y fresca que es posible hallarla en el presente. Tanto como en tiempos de su publicación, estos deben ser leídos como el vívido recuerdo de la palabra del maestro.

En general, la síntesis del pensamiento y los recursos expositivos del maestro se ponen en juego a plena capacidad en sus lecciones, aunque solo son captados parcialmente en las notas de sus alumnos. El propio maestro estimuló la formación de los cuadernos de notas tomados al dictado, como bien lo expresa la nota de Weber: “como entonces no había en Santo Domingo textos para la explicación de las ciencias que enseñaba, [Hostos] hacía durante varios días la explicación de algunos puntos y luego dictaba con gran rapidez el resumen de lo enseñado”.

Aquí encontramos al maestro en la tensión agónica de su magisterio. Frente a sus alumnos, la forma en que ellos percibieron sus enseñanzas, precisamente donde

estos apuntes se convierten en una fuente novedosa y fresca para penetrar en el espíritu del educacionista egregio que fue Hostos. La consistencia de las ideas y la coherencia de su persona, la prédica con el ejemplo, que sale en los apuntes una y otra vez. Conscientemente Hostos situó a sus estudiantes en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje: porque lo fue, se le llamó maestro. Y así le reconocieron más de una generación de dominicanos y dominicanas.

En estos apuntes se recogen cinco cursos que enseñaba Hostos en la Escuela Normal. Estos son a saber: 1. Ciencia pedagógica, 2. Moral individual, 3. Prolegómenos de moral, 4. Prolegómenos de

moral natural, 5. Derecho constitucional. La ciencia pedagógica se basaba en Pestalozzi y Froebel, quienes estaban a la vanguardia del pensamiento pedagógico moderno, siguiendo la tradición inaugurada por Rousseau y Kant en cuanto a la educación práctica y moral. El espacio de tres cursos que dedica a la moral expresa el sentido del proyecto educativo hostosiano, la educación debía asumir el papel de ser el medio de la reforma y regeneración de la sociedad, la que entendía estaba por su naturaleza llamada a realizarlo. La capacidad acordada a los individuos, cuyo carácter era formado por una moral guiada por la razón y ésta por las ciencias positivas, para transformar las sociedades y los estados, constituía el propósito culminante de la civilización moderna. Por último, y en referencia al mismo propósito civilizador, el derecho constitucional que para Hostos es la ciencia del Estado. Educación, sociedad y estado modernos son los tres componentes que contiene el proyecto hostosiano. El contenido resultó pertinente y relevante para la formación de una conciencia moderna en la República Dominicana. Ya lo expresó Félix E. Mejía cuando dice que Hostos “concibió la idea de la Escuela Normal, como baluarte reformista de la enseñanza y de la sociedad; acaso, y sin acaso, como fragua forjadora de ciudadanos para la Confederación de sus Antillas,”¹ la cual representaba esa “gran nacionalidad” avizorada por el maestro.

El conjuro contra la sociedad vigente en la época, heredera del coloniaje, fue lanzado desde la educación, con lo cual se amplió el terreno de la política. A los hombres primero, pero también a la mujer. La troica formada por la pedagogía, la moral y el derecho eran las bases para el desarrollo de los nuevos ciudadanos encargados de construir un futuro de progreso y libertad para la nación.²

Estas páginas resultan de los apuntes de los estudiantes hechos a partir del dictado que acostumbraba Hostos, al recapitular con un resumen de lo expuesto antes de finalizar cada clase; es por tanto el resultado del esfuerzo de los discípulos puestos a captar y a entender al maestro, constituyen una valiosa contribución para acercarnos a las concepciones y las prácticas educativas de Hostos,³ así como al funcionamiento de la Escuela Normal. [RG] ■

- 1 Félix Evaristo Mejía, “Bosquejo histórico-crítico de la enseñanza racional en la República”, en: Andrés Blanco Díaz, ed., *Félix Evaristo Mejía. Prosas polémicas 2. Textos educativos y discursos*, p.134.
- 2 Al respecto: Roberto Cassá, *Eugenio María de Hostos. El maestro*, 2ª ed., Santo Domingo, Alfa y Omega, 2003; VV.AA., *Política, identidad y pensamiento social en la República Dominicana, siglos XIX y XX*, Madrid, Doce Calles Academia de Ciencias de la República Dominicana, 1999; H. Hoetink, *El pueblo dominicano (1850-1900)*, 2da. ed., Santiago, UCMM, 1972.
- 3 Las concepciones educativas de Hostos han sido estudiadas a profundidad por Camila Henríquez Ureña en su tesis, *Las ideas pedagógicas de Hostos*, cuya primera edición se publicó en varias entregas de la *Revista de Educación* en 1932.



Tres conmemoraciones en la revista *Clío*¹

Emilio Cordero Michel²

En el segundo semestre de 2013 se conmemoraron tres acontecimientos de trascendental importancia y efectos en el proceso del desarrollo histórico del pueblo dominicano:

El primero, el 16 de agosto, con el bicentenario del inicio de la Guerra de la Restauración de 1863-1865, revolución popular que restableció la soberanía nacional eclipsada por la traidora Anexión a España realizada por Pedro Santana.

El segundo, el 25 de septiembre, con el cincuentenario del golpe de Estado al gobierno constitucional de Juan Bosch, llevado a cabo por un grupo oligárquico integrado por terratenientes, la burguesía intermedia, grandes comerciantes, la jerarquía de la Iglesia Católica y políticos de ultra derecha apoyados e incitados por las Fuerzas Armadas, la CIA, el Pentágono y altos funcionarios del Departamento de Estado del

Gobierno de John F. Kennedy, del cual no se incluye trabajo alguno.

El tercero, el cincuentenario del fallido intento de la Agrupación Política 14 de Junio de restablecer el derrocado gobierno de Bosch mediante la insurrección armada de noviembre-diciembre en seis frentes guerrilleros comandados por el más puro, vertical revolucionario y símbolo nacional, Manuel Aurelio Tavárez Justo (Manolo). Este líder de la juventud dominicana fue asesinado al anochecer del 21 de diciembre junto a 14 de sus compañeros en Las Manaclas, San José de las Matas, por tropas de la Aviación Militar Dominicana comandadas por el mayor Ramiro Matos González, después de haber depuesto las armas, acogiéndose a la alocución hecha por el miembro del gobierno de facto (el Triunvirato) Manuel Tavárez Espailat, quien aseguró, en transmisión por la entonces Radio Santo Domingo Televisión que se “respetarían religiosamente” las vidas de los que rindieran. □

1 E. Cordero Michel, “Presentación”, *Clío*, órgano de la Academia Dominicana de la Historia, año 82, No. 186, julio-diciembre de 2013.

2 Miembro de Número de la Academia Dominicana de la Historia, expresidente de su Junta Directiva, período 2007-2010, y editor de esta revista.



El presidente Juan Bosch lee el discurso de toma de posesión ante la Asamblea Nacional, el 27 de febrero de 1963. Fuente: AGN, Área de Fotografías.

REFERENCIAS

- 1 Taller de Fundición
- 2 Parque de Artillería
- 3 Polvorín
- 4 Cuartel de Infantería
- 5 Torre del Homenaje
- 6 Comandancia de Armas
- 7 Depósito de Infantería (Armas)
- 8 Hospital Militar
- 9 Academia de Náutica
- 10 Gobernación y Jefatura de O. P.
- 11 Teatro
- 12 Capilla de los Beneditos
- 13 Admon. General de Correos
- 14 Antiguo Palacio Nacional

- 15 Comandancia del Puerto
- 16 Ruinas de la Casa de Diego Colón
- 17 Depósito de la Artillería
- 18 Depósito del Caballo
- 19 Aduana
- 20 Mercado de la Playa
- 21 Iglesia de Santa Bárbara
- 22 Mercado del Comercio
- 23 Palacio del Poder Ejecutivo
- 24 Estatua de Colón
- 25 Antiguo Seminario
- 26 Iglesia y Atto de Santa Clara
- 27 Instituto Profesional
- 28 Palacio Arzobispal

- 29 Plaza y Estatua del Pintor Millán
- 30 Palacio Municipal
- 31 Ruinas de la Capilla de San Andrés
- 32 I.C. del Comercio de S. Francisco
- 33 Montecristo
- 34 Club Juventud
- 35 Capilla de la Altagracia
- 36 Ruinas de la Iglesia de S. Nicolás
- 36-b. Club Unión
- 37 Convento Dominico
- 38 Nuevo Seminario
- 39 Escuela Normal
- 40 Iglesia de Reyes
- 41 Colegio San Juan Gonzaga

- 42 Iglesia de las Mercedes
- 43 Ruinas de la Capilla de la Salada
- 44 Iglesia de San Miguel
- 45 Idem de San Isidro
- 46 Hospital de Leprosos
- 47 Capilla de San Andrés
- 48 Iglesia del Carmen
- 49 Delfinino Millán
- 50 Casa de Beneficencia
- 51 Matadero
- 52 Bazar del 27 de Febrero
- 53 Mercado Nuevo
- 54 Dispensario del Comercio
- 55 Pasa Comunes

Las líneas quebra las indican límites a direcciones aproximadas

SANTO DOMINGO, MAYO DE 1900.



Ruta duartiana en La Ciudad Colonial

Américo Moreta Castillo

Recorrido por los lugares vinculados a la biografía del padre de la Patria

1. Casa de Duarte, calle Isabel la Católica, antigua calle del Comercio, donde nació y vivió.
2. Iglesia de Santa Bárbara, calle Isabel la Católica donde fue bautizado y era su parroquia.
3. Fortaleza Ozama, calle Las Damas, donde se entrenó militarmente y donde estuvo preso.
4. Sacristía de la iglesia de Regina Angelórum, calle Padre Billini, antigua calle de la Universidad, donde recibió clases del presbítero limeño Gaspar Hernández.
5. Almacén ferretero de Juan José Duarte. Calle de la Atarazana, donde entrenaba militarmente a sus amigos y fue su lugar de trabajo.
6. Cárcel Vieja, frente a la picota de la Plaza Mayor, extremo sureste del actual parque Colón, calle Isabel la Católica, donde estuvo el teatro de los trinitarios y la Dramática.
7. Casa de Chepita Pérez, frente a la iglesia del Carmen, calle Arzobispo Novel, antigua calle de los Nichos, donde se fundó la Trinitaria.
8. Plazoleta del Carmen y San Andrés, calle Arzobispo Novel, lugar donde durante la Reforma se vio a los trinitarios y especialmente a Duarte con las armas en las manos.
9. Plaza Mayor, actual parque Colón, lugar de enfrentamiento armado en la Reforma.
10. Casita de la calle Mercedes, antigua del Truco, entre Isabel la Católica y Arzobispo Meriño que fue donada por Juan José Duarte a su hijo Juan Pablo.
11. Plaza Anacaona, actual parque Duarte, frente al Convento de los Dominicos, lugar donde Duarte fue elegido comisionado de la Junta Popular para los pueblos del Este.
12. Cuesta de San Diego, calle Las Damas en su cruce con la calle Emiliano Tejera por la cual descendió Duarte y sus compañeros camino al exilio, inspirando los versos "Lúgubre era la noche y silenciosa y de calma..."
13. Torre del Homenaje, en la Fortaleza Ozama lugar donde Duarte guardó prisión antes de ser expulsado.
14. Embarcadero del Ozama, frente al fuerte de San Diego, lugar donde Duarte fue recibido por monseñor Portes e Infante, con la frase: "Salve al Padre de la Patria".
15. Palacio de Borgella, frente a la Plaza Mayor, calle Isabel la Católica donde tuvo su sede la Junta Central Gubernativa.
16. Casa de los Dos Cañones, situada en la calle Las Damas, casi esquina Mercedes, frente al antiguo Convento Jesuita, en la cual se hizo el pacto entre liberales y conservadores con el cual se selló la independencia dominicana.
17. Casa de las Gárgolas, ubicada en la calle Mercedes entre Las Damas e Isabel la Católica, sede de la logia Constante Unión número cinco, en la cual Juan Pablo Duarte fue iniciado en la masonería.
18. Casa de Francisco Sánchez, calle 19 de Marzo, antigua San José, entre Padre Billini y Arzobispo Portes.
19. Casa de Mella, calle Sánchez, antigua de la Luna, entre El Conde y Arzobispo Nouel.
20. Casa de los Hermanos de la Concha, calle Hostos, antigua del Estudio.
21. Altar de la Patria, tumba de Duarte, parque Independencia. □

Fuente: AGN, Mapoteca.

Joyas del AGN



CASA DONDE NACIÓ DUARTE

REPÚBLICA DOMINICANA

PRIMER CENTENARIO DEL NACIMIENTO DE JUAN PABLO DUARTE

Tarjeta postal hecha en Alemania, con motivo del primer centenario del nacimiento del Padre de la Patria. Fuente: AGN, Área de Fotografías.