

## RESUMEN

Este trabajo es un estudio de caso que presenta la sistematización de una experiencia educativa intergeneracional en la República Dominicana orientada al desarrollo de la memoria histórica y la justicia social. El texto inscribe la metodología de sistematización de experiencias educativas en la perspectiva histórico-cultural y la utiliza como herramienta de análisis. El análisis se realiza a partir de un proyecto pedagógico que utilizó varias estrategias didácticas para poner en diálogo las vivencias de una generación (abuelos y abuelas) que vivió el contexto histórico y sociocultural de la dictadura de Rafael Leonidas Trujillo (1891-1961) y otra generación constituida por jóvenes adolescentes cuya aproximación a la misma ha sido por vía de la lectura en currículos escolares y exposición a medios de comunicación masiva. La significación que elaboro de la estrategia pasa por una explicación de la sistematización de experiencias, la identificación y el examen de conceptos desarrollados desde la perspectiva histórico-cultural para vincular educación y desarrollo humano. El análisis del proyecto evidencia el valor diálogo intergeneracional como herramienta pedagógica para el desarrollo de la comunicación, la reflexividad histórica y la conciencia social.

## PALABRAS CLAVE

Enfoque histórico-cultural, memoria histórica, vivencia, fondos de conocimiento e identidad

## ABSTRACT

This research is a case study that presents the systematization of an educational experience in the Dominican Republic focused on the development of collective memory and social justice. This systematization represents a teaching strategy that promotes intergenerational dialogue on the experiences of a generation that lived through the historical and sociocultural context of Rafael Leonidas Trujillo's dictatorship, and young people who have learned about it through readings from the school curriculum and exposure to the mass media. The significance of the strategy lies in the identification and examination of concepts developed from a historical-cultural perspective linking education and human development. Key concepts include experience, the social situation of development, knowledge and identity backgrounds, and consciousness.

## KEYWORDS

Historical-cultural approach, collective memory, experience, funds of knowledge and identity.



El uso que se haga de este artículo deberá incluir: Autor / Título original de la publicación / ISSN

# UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA SOBRE MEMORIA HISTÓRICA Y JUSTICIA SOCIAL EN LA REPÚBLICA DOMINICANA: ANÁLISIS EN CLAVE HISTÓRICO-CULTURAL

## AN EDUCATIONAL EXPERIENCE ON COLLECTIVE MEMORY AND SOCIAL JUSTICE IN THE DOMINICAN REPUBLIC: A CULTURAL-HISTORICAL ANALYSIS

Wanda C. Rodríguez Arocho\*

Universidad de Puerto Rico - Puerto Rico  
<https://orcid.org/0000-0002-4460-926X>

Fecha de recepción: 3 de marzo de 2022

Fecha de aceptación: 2 de mayo de 2022

Este trabajo analiza una experiencia educativa intergeneracional en una escuela secundaria en la República Dominicana desde la perspectiva histórico-cultural. En años recientes, el Ministerio de Educación de ese país aprobó una revisión curricular en la que se declara el enfoque histórico-cultural como uno de tres ejes transversales. Los otros dos son el enfoque sociocrítico y el enfoque por competencias. La revisión ha impulsado el desarrollo de estrategias de formación docente situadas en la escuela por medio de la práctica de acompañamiento pedagógico y actividades de desarrollo profesional. El trabajo realizado en esta dirección caracteriza un conjunto de proyectos y reflexiones cuya meta es la mejora de la calidad de la educación y la equidad en el sistema educativo (Andújar & Vincent, 2020).

El caso por analizar es el proyecto *Mis abuelos cuentan*, desarrollado en una escuela secundaria de Santo Domingo. El mismo muestra la

\* Psicóloga. [wandacr@gmail.com](mailto:wandacr@gmail.com)

integración de las materias de lengua española e historia en un ejercicio que busca poner en diálogo la experiencia documentada en los textos escolares sobre la cruenta dictadura de Rafael Leonidas Trujillo, que se extendió por 31 años, y las vivencias de abuelas y abuelos durante ese periodo. En este caso se han puesto en movimiento *fondos de conocimiento y fondos de identidad*, así como otros conceptos utilizados en investigaciones histórico-culturales como *memoria colectiva, memoria histórica y social, vivencia y conciencia*. La experiencia se orienta a promover en el estudiantado conciencia social y a orientar sus reflexiones y acciones hacia la justicia social. Para lograrlo, descansa en el contacto del estudiantado con la historia oral y las memorias de la generación que fue más impactada durante la dictadura para producir relatos que se utilizan en clase para tratar variedad de temas relacionados a la justicia social. Es una estrategia que ha sido utilizada en otros contextos culturales con el mismo propósito (Mayotte & Kiefer, 2018).

El proyecto se sincroniza con los objetivos que Giroux (2015) propone para lo que llama pedagogía disruptiva. Su propuesta insta a reflexionar sobre el papel político de la educación en general y de las escuelas en particular. Se trata de un poder que se ejerce en currículos y prácticas de aula que diseñan y moldean formas de conciencia, afectos y actuación. Este autor considera que la toma de conciencia de este poder es una acción necesaria para la sobrevivencia de la democracia. El proyecto expresa la relación entre tres elementos que Belavi & Murillo (2016) entienden como “consustancialmente imbricados entre sí”: educación, justicia social y democracia (p. 14). Esa imbricación se observa en la escuela y las aulas donde se realizó (Perdomo, 2020a).

Este proyecto se inscribe en la pedagogía para la justicia social, la cual Subero, Vila & Estaban-Guitart (2015) definen como actividad educativa orientada al desarrollo de la comprensión de fuerzas opresivas que operan en el sistema vital del sujeto y lo atraviesan. Además de tener como

objetivo la comprensión, esta pedagogía busca “desarrollar un sentido de agencia y capacidad para interrumpir y cambiar los patrones y comportamientos opresivos en sí mismos y en las instituciones y comunidades de las que forman parte” (Subero, Vila & Estaban-Guitart, 2015, p.36).

El proyecto promueve en el estudiantado el desarrollo de una conciencia crítica con respecto a su particular situación de desarrollo y dinámicas sociopolíticas en su entorno vital que influyen en su identidad nacional. En segundo lugar, mediante involucración en investigación sobre un periodo importante en la historia dominicana (Alcántara, J., 2017) propicia el desarrollo de la comprensión de injusticias sociales y de un compromiso por enfrentarlas y superarlas. Finalmente, el proyecto ofrece oportunidad para profundizar en el lenguaje y en las prácticas socioculturales propias y de otros sujetos. En este caso las preguntas para avanzar la indagación dialógica con respecto a un régimen opresivo que violentó múltiples libertades no se dan solo en el aula, sino que se expanden para incluir a miembros de la familia y la comunidad. Lo que sigue es la sistematización de esta experiencia educativa.

### **La Sistematización de Experiencias como Aproximación Metodológica**

La sistematización de experiencias educativas se ha definido “como una metodología que permite la visibilización de lo que hegemónicamente ha permanecido ausente y de esta manera busca resignificarlo y legitimarlo, potenciando la producción de saberes desde las experiencias de las comunidades” (Rodríguez, 2018, p. 17). Entre sus fundamentos filosóficos y articulaciones teóricas se ha señalado la obra de Paulo Freire y de Orlando Fals Borda, quienes elaboraron propuestas teóricas y metodológicas que reconocen que los sujetos tienen el potencial de superar el rol asignado de consumir y reproducir conocimiento (Streck & Jara, 2015). Mediante el diálogo, la problematización, la concienciación y la colaboración es posible

generar formas de conocimiento asentadas en vivencias. Muchas veces esas formas no se corresponden con las narrativas oficiales consignadas en los libros de texto escolares, principalmente en lo que concierne a eventos históricos y sus interpretaciones.

Falkembach y Torres-Carillo (2015) entienden la sistematización de experiencias como una forma de investigación participativa que descansa en la acción comunicativa. En la legitimación del conocimiento producido por sujetos particulares en condiciones históricas concretas, con mediaciones culturales particulares y prácticas sociales complejas que se presenta en la sistematización de experiencias, hay un reconocimiento a las dinámicas económicas, políticas e ideológicas que atraviesan esa producción. Según Rodríguez (2018), en el ámbito educativo, la sistematización de experiencias se ha expresado en proyectos y actividades de aula que invitan a sus participantes a “observarse, interpretarse y reconocerse como protagonistas de su propio proceso” (p. 17). En este proceso de producir conocimiento mediante la reflexión sobre realidades vividas, el sujeto atribuye un sentido a su experiencia que la distingue de las narrativas homogéneas y totalizantes con que se maneja la memoria histórica en los textos escolares. Se persigue que el sujeto genere capacidad para cuestionar, interpelar y transformar esas narrativas. Este proceso es una oportunidad para configurar subjetividades, generar identidades y tomar conciencia de la agencia individual y colectiva.

### **Los Fondos de Conocimiento en el Enfoque Histórico-Cultural**

Aunque el concepto de *fondos de conocimiento* no fue explícitamente utilizado en el estudio de caso que se analiza en este trabajo, como se entenderá de su presentación y discusión, fue clave en el caso del proyecto *Mis abuelos cuentan*. Lo mismo ocurre con otros conceptos desarrollados desde enfoques socioculturales como los fondos de identidad, la memoria social, la vivencia y la conciencia como sistema

complejo, los cuales también se expresan en el proyecto bajo examen.

### **Fondos de Conocimiento**

En su aplicación a la educación, el concepto de fondos de conocimiento representa el trabajo realizado por investigadores e investigadoras enfocados en el desarrollo de una pedagogía orientada a la comunidad (Moll, 2019). Moll (1997) define los fondos de conocimiento como “cuerpos de conocimiento culturalmente desarrollados e históricamente acumulados y destrezas esenciales para el funcionamiento y bienestar familiar o individual” (p.47). En oposición a una pedagogía del déficit que se enfoca en lo que les falta a niños y niñas de familias en desventaja socioeconómica, el trabajo de investigación desarrollado principalmente desde la Universidad de Arizona se orientó a legitimar los saberes no escolarizados de los hogares y a introducirlos como fondos en el intercambio de dinámicas escolares.

Moll (2014) se ocupa de destacar que los cuerpos de conocimientos y destrezas se aprenden y desarrollan en una cultura viva (Rodríguez Arocho, 2020). Por ello, la incorporación de los fondos de conocimiento a las experiencias en el aula tiene el potencial de integrar importantes dimensiones de la actividad humana. Para Moll (2019), esos fondos de conocimiento derivan de la vida que se ha vivido y son evidenciados, elaborados y compartidos con otros miembros de la comunidad. Cuando eso ocurre, el aprendizaje cobra un significado particular para el sujeto pues le permite poner en diálogo lo que se enseña en la escuela con lo que se conoce en el entorno del hogar y la comunidad.

El programa de investigación desarrollado a partir de los fondos de conocimiento se extiende desde comienzos de la década de 1990 hasta el presente. Esteban Guitart y Moll (2014ab) dan cuenta del trabajo de investigación realizado desde entonces y la elaboración del concepto de *fondos de identidad* a partir del mismo. Este tipo de investigación ha hecho posible:

(a) iniciar relaciones de confianza con las familias para permitir la discusión de sus prácticas y fondos de conocimiento, (b) documentar las experiencias vividas y conocimientos que pueden resultar útiles para definir hogares, individual y colectivamente, por ser amplios recursos o activos que pueden ser valiosos para instrucción, y (c) establecer escenarios discursivos con los profesores para prepararlos teóricamente, metodológica y analíticamente para hacer la investigación y evaluar la utilidad de los hallazgos para la práctica en el aula (Moll, 2019, p.132).

Entre la escasa investigación que ha estudiado los fondos de conocimiento desde una perspectiva intergeneracional, destaca la de Míguez Salinas, Núñez García & Cambeiro Lourido (2017), quienes hacen un examen de las investigaciones que identificaron, y concluyen que experiencias de aprendizaje que incluyen interacciones de nietos y nietas con sus abuelos y abuelas, permite que los mayores se sientan valorados. Al mismo tiempo, el intercambio de conocimientos y destrezas entre generaciones es matizado por dinámicas socioafectivas. Estas relaciones de aprendizaje intergeneracional son descritas “como escenarios en los que los/as abuelos/as y nietos/as se tratan como iguales, se apoyan mutuamente, desarrollan habilidades de tipo comunicativo y se refuerza la autoestima de ambos colectivos” (p. 130). Se concluye que en las actividades compartidas se establecen relaciones que propician la formación de identidades y el desarrollo del sujeto. Por su parte, Moll (2019) examinó cuatro instancias de transposición de los fondos de conocimiento, es decir, de llevarlos de un lugar a otro. Al examinar las apropiaciones del concepto en Nueva Zelanda, Uganda, Australia y España, reconoce que éstas lo reorientan para abordar asuntos particulares a los entornos en que los fondos de conocimiento se movilizan.

### **Fondos de Identidad**

El estrecho vínculo entre fondos de conocimiento y fondos de identidad ha sido presentado y

discutido por Esteban-Guitart & Moll (2014ab). Proponen que los fondos de identidad “se acumulan históricamente, se desarrollan culturalmente y son recursos socialmente distribuidos esenciales para la autodefinición, autoexpresión y autocomprensión de las personas” (p.37). Ambos autores inscriben sus conceptos en el enfoque vygotskiano y los relacionan con otros en ese sistema teórico. A partir del concepto de mediación (instrumental y semiótica) de Vygotski (1931), plantean que los fondos de conocimiento remiten a objetos y relaciones en el contexto en que se vive, mientras que los fondos de identidad remiten a la apropiación y uso de esos artefactos integrados en un sistema psicológico que conforma el sentido subjetivo de quién somos.

De acuerdo con Estaban-Guitart & Moll (2014a), los fondos de identidad tienen varias expresiones. En primer lugar, identifican fondos geográficos que sirven como marcas de identidad (las experiencias de vida son diferentes en montaña, costa, cataratas, barrancas, campo o ciudad). En segundo lugar, mencionan fondos prácticos de identidad para referirse a actividades como formas de trabajo, deporte o arte. En tercer lugar, señalan los fondos culturales de identidad, en referencia a banderas, himnos, género, etnia, edad y formas de comportamiento, entre las que mencionan introversión o extroversión. En cuarto lugar, los fondos sociales de identidad implican un plano más próximo como relaciones con parientes, amistades o colegas. Finalmente, identifican fondos institucionales de identidad, entre los que mencionan familia, matrimonio y religión. En cada una de esas instituciones se intercambian conocimientos y se desarrolla un sentido subjetivo que se asocia con la identidad personal.

Desde esta perspectiva, la experiencia escolar no tiene sentido si se la separa de la vida. Cuando se movilizan estos fondos en experiencias de aprendizaje, prácticas sociales e intercambios culturales, se potencia la posibilidad de un aprendizaje con sentido para la vida. Su conclusión es que “los docentes



deben crear oportunidades para involucrar a los estudiantes en procesos colectivos y críticos de producción de significado y sentido, en los que los estudiantes puedan reescribir aspectos de sus fondos de identidad” (Esteban-Guitart & Moll, 2014b, p.77).

### **Fondos de Conocimiento e Identidad en diálogo con otros conceptos: Vivencia, Situación Social del Desarrollo y Conciencia**

Los fondos de conocimiento y de identidad se inscriben en el legado de Vygotski (Rodríguez, W. C., 2020a). La revisión actual del mismo ha permitido un mejor entendimiento de sus planteamientos con respecto a la relación entre intelecto y afecto. Al mismo tiempo, ha viabilizado esfuerzos de reivindicar el lugar de la afectividad en su sistema conceptual. Ese lugar había sido opacado por lecturas que privilegiaron los aspectos cognitivos y, en una consecuencia, una aplicación sesgada a la educación en la que fueron enfatizados (Rodríguez, W. C., 2020b). Trabajos recientes de relectura, reinterpretación y resignificación han resaltado centralidad de la situación social del desarrollo, la vivencia (perzhivanie), la afectividad y la subjetividad (Fleer, et al., 2017).

Otro concepto recuperado y reexaminado por el movimiento revisionista es el de “conciencia”, entendida como un sistema complejo y dinámico en que los conceptos de situación social del desarrollo y vivencia se funden con procesos complejos de pensamiento en que la mediación semiótica cumple una función importante. Este sistema se configura y transforma en experiencias de vida históricamente situadas, culturalmente mediadas y socialmente encarnadas.

El tema de la concienciación ha sido vinculado en los enfoques socioculturales con el tema de la memoria histórica y de las narrativas que se producen a partir de ella. Este es un tema de gran pertinencia en el proyecto *Mis abuelos cuentan*. Se ha argumentado que el estudio de la memoria enfrenta los binomios memoria individual versus memoria colectiva, y memoria histórica versus

memoria social, entre otras formulaciones de oposición y que estas representan más tangencia y superposiciones que distinciones tajantes (Carretero, 2021). Las memorias se construyen y son distribuidas socialmente (en relaciones interpersonales) e instrumentalmente porque involucran agentes activos (como los que participan en la acción pedagógica, por ejemplo) y artefactos para activar y preservar el recuerdo (como los monumentos). La memoria recibe, pues, una doble mediación cultural: una en forma lingüística explícita (lo que se habla, lo que se lee, lo que se escucha) y otra en forma de artefactos que se basan menos en intercambios lingüísticos.

### ***Mis Abuelos Cuentan*: Fondos de Conocimiento, Vivencias y Concienciación**

*Mis abuelos cuentan* es un proyecto de aula que se realiza en la Escuela Secundaria Babeque en Santo Domingo. Se trata de un centro educativo auspiciado por la Fundación Pedagógica Dominicana, Inc., una institución sin fines de lucro. La misma fue creada en 1977 por un grupo de padres y madres de estudiantes que completaban el sexto grado en lo que actualmente se conoce como Colegio Babeque Inicial y Básica. Babeque es un vocablo taíno que significa “tierra de oro”. Los taínos fueron los pobladores originarios de El Caribe. El nombre fue seleccionado para representar la idea de que la niñez y la juventud son el tesoro más preciado de la nación y que su educación es siembra de esperanza (Perdomo, 2020).

Aunque hay una persona a cargo de la gestión de dirección diaria, la Licenciada Rosalina Perdomo, la estructura de la escuela se sostiene en un liderato compartido por padres, madres y docentes, quienes son los propietarios de la escuela. El organismo rector es un Consejo Directivo formado por diez padres y madres de estudiantes que son seleccionados mediante votación de la comunidad escolar. Dicha entidad se ocupa del sostenimiento financiero de la escuela y vela por el cumplimiento de su misión. Según está articulado en la misión, la formación

estudiantil se orienta a experiencias educativas para el desarrollo de liderazgo, autonomía, y pensamiento reflexivo, crítico y creativo con conciencia social. Se destaca el trabajo a favor del bien común, respetando la diversidad y el ambiente.

El currículo escolar persigue el desarrollo de una serie de competencias que son eje transversal en todas las asignaturas. Estas competencias son definidas como 1) pensar con sistematicidad, con criticidad y con creatividad, 2) actuar con solidaridad y sentido de justicia, 3) comunicar efectivamente ideas y sentimientos, 4) desarrollar autoestima y estima hacia otras personas, 5) desarrollar conocimientos y destrezas para el cuidado de la salud y del medio ambiente, 6) apreciación y creación estética y 7) desarrollar actitudes y prácticas para una ciudadanía responsable y participativa. En la implantación del currículo se declaran valores institucionales la solidaridad, el respeto, la integridad, la responsabilidad, la innovación, la honestidad y la excelencia.

*Mis abuelos cuentan* es un proyecto de aula que integra las asignaturas de lengua española, historia, matemáticas y artes en el octavo grado. Cada año, por los pasados diez, estudiantes de 13 años se involucran en una investigación participativa con sus abuelos y abuelas, en la que cuentan con asesoramiento y apoyo de docentes. La enseñanza y el aprendizaje por proyectos tiene una larga historia y se ha documentado su uso en todos los niveles del sistema educativo. Se trata de una estrategia pedagógica con múltiples objetivos integrados. Los proyectos se orientan al desarrollo de conocimientos y destrezas con respecto a cómo realizar investigación que van desde el planteamiento de problemas y preguntas al diseño y aplicación de estrategias de indagación hasta el análisis y la presentación de resultados (Boss & Larmer, 2018). Las problemas y preguntas que se plantean buscan generar el interés, la motivación y la involucración del estudiante, además de propiciar el desarrollo de reflexividad, pensamiento crítico y concienciación sobre la

complejidad de los temas bajo estudio. Una de las estrategias de investigación más utilizada en este tipo de proyectos es la entrevista, la cual implica no sólo el conocimiento de una técnica, sino la puesta en práctica de destrezas de comunicación, interpretación e indagación.

El objetivo del proyecto *Mis abuelos cuentan* fue acercar a los estudiantes a la historia cultural del país a través de las voces de sus abuelos, y propiciar la valoración de sus conocimientos y vivencias como protagonistas de esa historia (Perdomo, 2020b). Los fondos de conocimiento recuperados en las entrevistas se integraban a la experiencia académica poniéndolos en diálogo con las narrativas históricas en los textos escolares. El desarrollo del proyecto de principio a fin tomó siete meses. La entrevista diseñada es extensa y se realizó en varias sesiones en las que adolescentes y abuelos intercambiaron fondos de conocimiento. La primera parte de la entrevista explora aspectos biográficos, desde el nacimiento hasta el presente, e indaga sobre los contextos de origen y desarrollo del abuelo o la abuela. La segunda parte enfoca las formas de divertirse, comunicarse, los recuerdos y añoranzas. La tercera parte busca conocer qué recordaban los abuelos de los lugares donde nacieron y crecieron y si extrañaban algo de ese contexto. La cuarta parte explora cómo se posiciona el abuelo o la abuela en el tiempo hacia el medio ambiente y sus recursos. La quinta parte indaga sobre la economía familiar, formas de trabajo y manejo de recursos. La sexta parte explora si en algún momento de su vida emigró y, si lo hizo, cuál fue el motivo y cómo fue la experiencia. La última parte, que es la que hemos destacado en este trabajo, busca una conexión con la historia e indaga sobre las vivencias en las dictaduras y en la democracia.

Este tipo de entrevista se relaciona con los principios de la historia oral, el modo de hacer relatos en los que se expresan pensamientos y afectos, reflejan niveles de conciencia, y ofrecen materia prima a la educación para la justicia social. Mayotte & Keifer (2018) plantean que esta estrategia es un poderoso medio para

compartir experiencias comunes y crear vínculos intergeneracionales, al tiempo que sirve el propósito de significar “una historia que existe entre y bajo la historia “oficial” (p.7). Su trabajo examina 11 relatos de este tipo y ofrece una guía para hacer de esta estrategia una herramienta en la educación para la justicia social.

Cada estudiante produce un texto en el que transcribe y examina la entrevista realizada. Hay una rúbrica para evaluar el trabajo realizado y la misma pasa a ser parte de una evaluación final formativa. En la discusión de las entrevistas en clase, se comparan vivencias, se buscan explicaciones a las diferencias en el relato con respecto a un mismo evento y se exploran comunalidades, que se ponen en diálogo con las narrativas de la historia oficial estudiadas en los cursos. En estas comparaciones, se fomenta el análisis de la complejidad de los eventos históricos y la necesidad de examinarlos por medio de diversidad de fuentes. Se denuncian las acciones que implican violación de derechos y opresión. El proceso pedagógico se orienta a la concienciación.

Eventualmente, hay una presentación pública en la que se presentan las narraciones de cuatro abuelos y abuelas protagonistas de la historia. La valoración de los resultados del proyecto por parte del Consejo Directivo y la facultad es alta, lo que explica su continuidad por diez años (R. Perdomo, comunicación personal, 2 de octubre de 2020). La valoración no sólo reconoce el desarrollo de aprendizajes en las materias integradas (lengua española, ciencia, historia, matemáticas y arte) sino que, además, valora los vínculos afectivos intergeneracionales y el aprecio de otras fuentes de conocimiento.

### **Logros documentados**

Mencionaré algunos de los aprendizajes que los fondos de conocimiento distribuidos por abuelos y abuelas posibilitaron con respecto a la parte de la entrevista que trata de su vinculación con la historia, su forma de entenderla y explicarla desde sus vivencias. Un dato interesante es que

en sus informes algunos estudiantes tuvieron conocimiento por primera vez de hechos familiares relacionados a la represión política, como el reconocimiento de una abuela de su pena por el encarcelamiento de un abuelo por 12 años durante la dictadura de Trujillo. Otra abuela, de 70 años, habla de su temor de cuando era adolescente, porque su padre era sobrino de un conocido antitrujillista y su casa estaba vigilada todo el tiempo. El padre pertenecía a un movimiento clandestino llamado 14 de julio y varios de sus amigos habían sido encarcelados. Estos cumplieron su palabra de no delatarlo, porque tenía ocho hijos, lo que fue y sigue siendo una memoria viva en la familia.

Esta misma abuela destaca el impacto que tuvo sobre ella el asesinato de las hermanas Mirabal (Patria, Minerva y María Teresa) y su chófer el 25 de noviembre de 1960. Ellas eran opositoras del régimen y dos de ellas tenían esposos en prisión política. Su asesinato las convirtió en símbolos de la resistencia y del feminismo combativo. Este asesinato causó una sacudida nacional y potenció la oposición al régimen que culminó con el asesinato de Trujillo en 1961. El mismo fue un recuerdo constantemente expresado por abuelos y abuelas. También lo fue la Revolución de 1965 cuando hubo un golpe de Estado contra el presidente electo democráticamente, Juan Bosch. Una abuela habla de su vivencia de la conmoción en las calles, de la necesidad de refugiarse junto a su familia en una iglesia de la comunidad, porque su familia no se sentía segura en su casa, que estaba ubicada cerca del Palacio Nacional.

Una abuela recuerda que, al conocerse la muerte de Trujillo, su padre daba saltos y cantaba. Ella tenía once años y le costaba entender por qué él estaba tan contento mientras sus vecinos lloraban. En ese momento su padre le dio sus razones, aunque ella dice que no comprendía bien cómo podía haber reacciones tan diferentes a un mismo acontecimiento. También hubo abuelos que expresaban que Trujillo “no era tan malo como decía la gente”, que les había ayudado de alguna manera.

Solo hubo un abuelo que mencionó la matanza de los haitianos en 1937 como algo que le había impactado. Los acontecimientos antes mencionados fueron comunes en muchas narraciones, pero no esta matanza. La discusión de esta entrevista se orientó a indagar por qué este evento no era tan mencionado cuando murieron miles de personas. La indagación permitió identificar otros asuntos como la xenofobia, el racismo, la discriminación, las diferencias culturales y lingüísticas y las tensiones históricas entre dos naciones que comparten la misma isla.

Las narraciones de abuelos y abuelas son compartidas, y examinadas en clase. En el examen, se ponen en movimiento no solo los fondos de conocimiento y de identidad identificados en las entrevistas, sino la reflexión crítica de ellos. Las docentes a cargo del proyecto orientan la discusión a la problematización de instancias de injusticia y represión y a la comprensión de las razones que llevan a la ciudadanía a arriesgar sus vidas para combatirlas. Finalmente, los estudiantes eligen fotos familiares y de documentación histórica, cartas y otras creaciones de época para su presentación, la cual realizan el abuelo o abuela al lado. Esta actividad siempre resulta emocionalmente intensa para la comunidad escolar, al tiempo que celebrada (R. Perdomo, comunicación personal, 2 de octubre de 2020).

Puede suponerse que una aproximación de este tipo a la historia tiene una dimensión emocional y afectiva en el sujeto de mayor impacto que la lectura de un texto escolar sobre la materia e incluso que la visita a un museo. Esto es así incluso en el caso del Museo Memorial de la Resistencia Dominicana (<https://www.museodelaresistencia.com>) que fue expresamente diseñado para estimular la atribución de sentido subjetivo a actos de injusticia social. Esta breve muestra de relatos de abuelos y abuelas evidencia el entramado que conforman los fondos de conocimiento, los fondos de identidad, la situación social de desarrollo, las vivencias y la conciencia. Se trata

de un entramado indispensable de considerar en una educación orientada a la justicia social.

### **Integración, discusión y conclusiones**

Cada una de las partes de la entrevista realizada a abuelos y abuelas en el proyecto *Mis abuelos cuentan* generó información valiosa y sirvió para ampliar la perspectiva de estudiantes de secundaria sobre quién cuenta la historia cultural del país y cómo es significada por quien la vive. No es poca cosa cuando se piensa que en muchos cursos escolares se recibe la historia oficial en narrativas modelo de un texto o de la voz de un docente en narrativas modelo. Así, se busca entender que la historia puede cambiar dependiendo de quién la narre y que la historia oficial puede expresar omisiones, tergiversaciones, o el punto de vista de quien ostenta el poder político y busca ejercer autoridad desde la pedagogía.

La posibilidad de acceso a fondos de conocimiento que no están frecuentemente integrados en la práctica educativa abrió una oportunidad al estudiantado de acercarse a las memorias y vivencias de sus abuelos, y de confrontarse con el hecho de que desconocían situaciones de la vida familiar vinculadas a situaciones sociopolíticas. Esto es consistente con lo examinado en la revisión de literatura sobre la memoria social, particularmente la memoria de eventos traumáticos de opresión, violencia, tortura y muerte. Interesantemente, los fondos de conocimiento en el proyecto examinado se expresan en formas similares a las que Moll (2019) encontró en Nueva Zelanda, Uganda, Australia y España. Específicamente, se puede apreciar, primero, el diálogo entre conceptos científicos y espontáneos; segundo, el potencial y capacidad de la narrativa para expresar y compartir ideas, sentimientos, significados y sentido; tercero, los fondos oscuros de conocimiento; y, cuarto, la forma en que las narrativas pueden expresar diferentes formas de identidad.



Las historias intergeneracionales compartidas también validan la idea de que la situación social de desarrollo y las vivencias configuran el prisma fenomenológico mediante el cual se atribuyen significados y se elaboran sentidos en torno a las experiencias de vida. Esas experiencias están atravesadas por acontecimientos y procesos históricos que impactan la memoria social, la cual es particularmente afectada por eventos traumáticos, como es el caso de la violación de derechos y la represión durante una dictadura.

El proyecto *Mis abuelos cuentan* es una instancia en que la actividad pedagógica orientada a la justicia social pone en movimiento y expresa todo el entramado conceptual examinado. Sin embargo, no hay una mención a los conceptos que lo constituyen en el diseño e implementación de este proyecto. La experiencia en trabajo con docentes me permite plantear que no se trata de una situación aislada, sino de una común en que el diseño, implementación, resultados y evaluación de este tipo de proyectos se limita a la comunidad escolar en la que se gestan. Esta situación remite al problema de una formación docente orientada por modelos tradicionales de transmisión de conocimiento, orientada a la apropiación pasiva del mismo. Este es un problema serio para un sistema educativo que tiene como uno de los ejes de su política curricular el enfoque histórico-cultural. No obstante, deben conocerse y divulgarse los esfuerzos que se hacen desde las aulas por implantar estrategias pedagógicas orientadas a la ruptura de la transmisión y recepción pasiva, porque puede dar pie a diálogos y colaboraciones que avancen la causa de la educación para la justicia social. En el caso bajo análisis, el enfoque histórico-cultural ofreció una herramienta conceptual para

la sistematización de una experiencia escolar que sirve para promover el diálogo entre teoría psicológica y práctica educativa.

Experiencias pedagógicas como la descrita pueden servir de herramienta en la validación o revisión de conceptos en el trabajo de investigación y teorización en la academia. Al mismo tiempo, su discusión puede promover una práctica pedagógica reflexiva que pueda superar la tendencia a la aplicación de estrategias y técnicas sin vincularlas a los sistemas conceptuales de donde derivan su sentido y donde residen posibilidades de transformación.

En el ejemplo presentado, se observa actividad educativa orientada al desarrollo de la conciencia crítica sobre situaciones personales y sociopolíticas que impactan la identidad personal y nacional. Igualmente se observa la puesta en movimiento de conocimientos y destrezas para la investigación, la problematización y la indagación dialógica necesarias para la concienciación. Además de evidenciar vínculos entre escuela y comunidad, el proyecto crea oportunidades para la comprensión de injusticias y el deseo de combatirlas.

La educación para la justicia social, según descrita en este trabajo, podría beneficiarse de una colaboración más estrecha y dialógica entre la divulgación teórica para especialistas en la academia y el diálogo con practicantes de la enseñanza. Esto permitiría conocer en qué se fundamentan prácticas en las que se expresan conceptos que no son nombrados o reconocidos, y así abrir vías para un intercambio productivo que fortalezca la educación para la justicia social.

## REFERENCIAS

- Alcántara, J. (2017). *Reflejos del siglo veinte dominicano*. Editorial Santuario.
- Andújar, C. & Vincent, M. (2020). *La educación dominicana al 2021: Reflexiones, planteamientos y experiencias*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. OEI-República Dominicana. <https://oei.org.do/en/Oei/News/la-educacion-dominicana-al-2021#gsc.tab=0>
- Baquero, R. (2017). Desarrollo subjetivo, prácticas educativas y prácticas escolares. *Obutchénie*, 1(2), 291-309. <http://dx.doi.org/10.14393/OBv1n2a2017-3>
- Belavi, G. & Murillo, F. J. (2016). Educación, democracia y justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 13-34. <http://doi.org/10.15336/riejs2016.5.1>
- Boss, S. & Larmer, J. (2018). *Project based teaching: How to create rigorous and engaging learning experiences*. Buck Institute of Educators.
- Carretero, M. (2021). *Documentos de identidad: La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Trilde Editora.
- Esteban-Guitart, M. & Moll, L. (2014). Funds of Identity: A new concept based on the funds of knowledge approach. *Culture and Psychology*, 20 (1), 31-48. <http://doi.org/10.1177/1354067X13515934>
- Esteban-Guitart, M. & Moll, L. (2014). Live experience, funds of identity and education. *Culture and Psychology*, 20 (1), 31-48. <http://doi.org/10.1177/1354067X13515940>
- Falkembach, E. & Torres Carillo, A. (2015). Systematization of experiences: a practice of participatory research from Latin America. En H. Bradbury (Ed.). *The SAGE handbook of action research* (pp. 76-82). SAGE Publications Ltd. <https://dx.doi.org/10.4135/9781473921290>
- Fleer, M., González Rey, F. & Veresov, N. (Eds.) (2017). *Perezhivanie, emotions and subjectivity: Advancing Vygotsky's legacy*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-4534-9>
- Giroux, H. (2015). Pedagogías disruptivas y el desafío de la justicia social bajo regímenes neoliberales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4(2), 13-27. <http://dx.doi.org/10.15366/riejs2015.4.2>
- Mayotte, C. & Kieffer C. (2018). *Pay it forward: A guide to social justice storytelling*. Hatmarket Books.
- Míguez Salinas, G., Núñez García & Cambeiro Lourido, M.C. (2017). Los fondos de conocimiento y sus relaciones intergeneracionales. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, Volumen Extraordinario(5), 128-131. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.05.2433>
- Moll, L. C. (1997). Vygotski, la educación y la cultura en acción. In A. Álvarez (Ed.), *Hacia un Currículum cultural: La vigencia de Vygotski en la educación* (pp. 39-53). Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Moll, L. C. (2019). Elaborating funds of knowledge: Community-oriented practices in international contexts. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 68(1), 130-138. <https://doi.org/10.1177/2381336919870805>
- Perdomo, R. (2020). *Presentación del Colegio Secundaria Babeque a padres y madres*. Colegio Babeque.
- Perdomo, R. (2020). *Presentación a la comunidad escolar del proyecto Mis abuelos cuentan*. Colegio Babeque.
- Rodríguez, E. (2018). La sistematización de experiencias educativas en la pedagogía decolonial. *Nodos y Nudos*, 5(44), 15-34. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/6759/7093>
- Rodríguez Arocho, W.C. (2019). La alfabetización desde una perspectiva

- crítica: Los aportes de Vygotski, Freire y Martín Baró. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19 (1), 1-26. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/35569>
- Rodríguez, W. C. (2020a). Fondos de conocimiento y fondos de identidad en diálogo con la teoría de la subjetividad: su pertinencia para la educación de poblaciones en desventaja social. *Estudios de Psicología*, 41(1), 95-114. <https://www.tandfonline.com/loi/redp20>
- Rodríguez, W. C. (2020b). Nuevos desarrollos en el enfoque histórico-cultural y su pertinencia para la educación contemporánea. *Paradigma*, 41(1), 1-29. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2020.p1-29.id874>
- Rodríguez, W. C. (2020c). Comprensión de la conciencia como objeto de Estudio y de Práctica en la Psicología y la Educación: Aportes de Freire y Vygotski. *Revista de Psicología*, 16(31), 120-134. <http://erevistas.uca.edu.ar/index.php/RPSI/article/view/3075>
- Streck, D. & Jara Holiday, O. (2015). Research, participation, and social transformation: grounding systematization of experiences in Latin American perspectives. In *The SAGE handbook of action research* (pp. 472-480). SAGE Publications Ltd, <https://dx.doi.org/10.4135/9781473921290>
- Subero, D., Vila, I., & Esteban-Guitart, M. (2015). Some Contemporary Forms of the Funds of Knowledge Approach. Developing Culturally Responsive Pedagogy for Social Justice. *International Journal of Educational Psychology*, 4(1), 33-53. <https://doi.org/10.4471/ijep.2015.02>
- Vygotski, Lev S. (1931a/1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Diagnóstico del desarrollo y clínica psicológica de la infancia difícil. En *Obras Escogidas, Tomo III* (pp. 10-325). Aprendizaje Visor.
- Wertsch, J. (2008). Collective memory and narrative templates. *Social Research*, 75(1), 133-156. (<https://doi.org/10.1111/j.1548-1352.2008.00007.x>)
- Zipin, L. (2009). Dark funds of knowledge, deep funds of pedagogy: Exploring boundaries between lifeworlds and schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 30(3), 317-331. (<https://doi.org/10.1080/01596300903037044>)
- Zipin, L., Sellar, S., & Hattam, R. (2012). Countering and exceeding “capital”: A “funds of knowledge” approach to re-imagining community. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 33, 179-192. (<https://doi.org/10.1080/01596306.2012.666074>)