

EDUCATION for CITIZENSHIP in the **CARIBBEAN**

A study on
curricular policy
and teacher training
in Cuba, Haiti and
the Dominican Republic



FLACSO
REPÚBLICA
DOMINICANA



CHEILA VALERA ACOSTA



Cheila Valera Acosta, educator and social worker, holds a Masters in Social Science from the Flacso, Argentina. She is candidate to obtain a Ph.D in Social Politics Investigation and Management from the Puerto Rico University. Investigator and professor at Flacso, Dominican Republic Program.



The Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO, (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales) is an international academic organism, created in 1957 by UNESCO and the Latin American governments to promote the development of Social Sciences in these countries.



The International Bureau of Education (IBE) is a UNESCO institute that specializes in the contents and methods of education and whose main function is to promote innovative approaches to reform processes and curricular development.

EDUCATION for CITIZENSHIP in the **CARIBBEAN**

A study on
curricular policy
and teacher training
in Cuba, Haiti and
the Dominican Republic



FLACSO
REPÚBLICA
DOMINICANA



CHEILA VALERA ACOSTA

TITLE

Education for Citizenship in The Caribbean

AUTHOR

Cheila Valera Acosta

DESIGN THE COVER AND DIAGRAMATION

Ivelisse Alvarez

TRANSLATION

Isabel Byron

PRINTED BY

Amigo del Hogar

C/Manuel Ma. Valencia, No. 4, Los Prados

Santo Domingo, R.D.

Tel: (809) 548-7594

Fax: (809) 548-6252

ISBN: 99934-23-93-9

Copyright ©2005

UNESCO-International Bureau of Education (IBE) and Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

All rights reserved under UNESCO-International Bureau of Education and Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

The ideas and opinions expressed in this work are those of author and do not necessarily represent the views of the UNESCO-International Bureau of Education and Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

Printed in Dominican Republic



EXECUTIVE SUMMARY

This study aims to describe teacher training and curricular policy for the primary and secondary levels in relation to education for citizenship in Cuba, Haiti and the Dominican Republic and make practical recommendations for improvements in the quality of design and implementation of these initiatives in the three countries.

THE FOLLOWING ARE SOME OF THE CONCLUSIONS:

- At the start of the twenty-first century, Cuba, the Dominican Republic and Haiti share a context in which the processes of democratization have encountered obstacles connected with their colonial heritage, the hegemony of the European nations and the influence and direct interference from United States geopolitical, economic and cultural power.
- These democracies have developed from long and violent political dictatorships, which established authoritarian and restrictive institutional mechanisms for the day-to-day administration of public affairs. Public policies on education for citizenship should therefore take account of the contradictions faced by the democratizing processes and of the complex cultural impact on the development of social identities brought about by the phenomenon of mass migration.
- These issues and the tensions arising from social and economic inequalities are inadequately addressed in the three countries' curricular and teacher training policies.

- There are legal bases integrating education for citizenship as part of the States educational responsibilities in all three countries. Education for citizenship is intended as a specific subject for the primary and secondary school levels.
- Educational proposals are required that can provide the population with greater understanding of community life, skills for confronting traditional ideological indoctrination, and for learning to live together while recognizing differences, and for helping to educate the imagination for a broader view of human affairs and our responsibilities with regard to them.
- The actors involved in teacher training in the three countries consider it a key tool for the democratic development of societies. Their main criticisms indicate that there is a need to improve the contents and the approaches to teacher training so that they can respond to the current challenges of these societies from an interdisciplinary standpoint consistent with the stated educational goals.

THIS STUDY MAKES THE FOLLOWING RECOMMENDATIONS:

- To promote processes for improved design of pre-and in-service teacher training curricula by including pedagogical contents and approaches for reinforcing education for citizenship.
- To develop national and regional activities directed at teacher trainers and primary and secondary education teachers that will foster the exchange of experiences and viewpoints on education for citizenship.

- To support the production and distribution of materials and teaching guides that can foster teacher retraining and the development of more effective teaching practice in the three countries under study.
- To develop special refresher courses for the actors involved in teacher training so they can incorporate an interdisciplinary approach to education for citizenship based both on the challenges posed by national and international contexts and on the needs of the stakeholders.
- To involve teachers in the production and diffusion of participatory pedagogical strategies that will provide consistent support for the established objectives of education for citizenship, fostering attitudes and capacities for peaceful human coexistence and environmental sustainability.

CONTENTS

Introduction	11
■ CHAPTER 1	
Methodological Aspects	13
■ CHAPTER 2	
Context and Literature Review	15
2.1 Context	15
2.2 Literature Review	19
2.3 Brief Description of the Education Systems	23
■ CHAPTER 3	
Description of Education Policies relating to Education for Citizenship	27
3.1 Legal Bases	27
3.2 Curricular Policies	28
3.2.1 Curricular Policies in Cuba	28
3.2.2 Curricular Policies in Haiti	34
3.2.3 Curricular Policies in the Dominican Republic	43
3.3 Teacher Education relating to Education for Citizenship	48
3.3.1 Teacher Education in Cuba	48
3.3.2 Teacher Education in Haiti	50
3.3.3 Teacher Education in the Dominican Republic	52

■ CHAPTER 4

Government Measures to Support the Policies	55
4.1 Measures of the Government of Cuba	55
4.2 Measures of the Government of Haiti	57
4.3 Measures of the Government of the Dominican Republic	59

■ CHAPTER 5

View of the Actors Involved	65
-----------------------------	----

■ CHAPTER 6

Conclusions and Recommendations	71
6.1 Conclusions	71
6.2 Recommendations for improving teacher education relating to Education for Citizenship	73
Bibliography	75
Bibliography on Cuba	75
Bibliography on Haiti	77
Bibliography on the Dominican Republic	79

INTRODUCTION

This document describes primary, secondary and teacher training curricular policy relating to education for citizenship in Cuba, Haiti and the Dominican Republic in order to make practical recommendations for improved design, quality and implementation of these initiatives in the three countries selected.

The first chapter describes the Caribbean context of these democratic processes and a review of the literature on the topic. Chapter two describes the methodological issues connected with the study and chapter three examines in detail the public policies relating to education for citizenship in the three countries.

Chapter four describes governmental measures supporting the established curricular and teacher training policies and chapter five brings together the viewpoints of the actors involved in teacher training.

Finally, conclusions and recommendations are presented that may be useful in supporting national and regional efforts for education for citizenship.

It should be made clear that the study starts from a recognition that the three countries show significant differences arising from historical, cultural, social and economic factors. These differences are manifested in the structures and objectives of the three educational systems and how these work, but this study highlights only those issues relating to education for citizenship.

For an adequate understanding of the data presented in the study we stress that the three countries' education systems have marked differences that should not be ignored. An example of these differences is investment in the education sector. Cuba invests more than the other Latin American countries; approximately 11.4% of GDP, according to official data for 2002. By contrast, the Dominican Republic invests less than 3% of GDP and Haiti has the lowest social investment indicators in Latin America and the Caribbean.

Bearing these differences in mind, we now stress the contextual features common to all three countries that provide the background to the democratic initiatives, as well as the challenges connected with education for citizenship in the countries of the Caribbean sub-region under analysis.

METHODOLOGICAL ASPECTS

The objectives of this study involved undertaking a literature review on the topic of education for citizenship at the primary and secondary level in Cuba, Haiti and the Dominican Republic. This review included compiling and examining curricular and policy documents from these three countries to determine the curricular statements, objectives, justifications and structures relating to the promotion of education for citizenship.

This study also proposed making practical recommendations to improve the quality of the design and implementation of primary and secondary teacher training programmes in the three countries selected.

This study has combined an analysis of secondary information on existing national data in the three countries studied, Cuba, Haiti and the Dominican Republic, and an analysis of qualitative data based on the results of interviews with trainers and teachers involved in education processes and initiatives in these countries.

Both the gathering of secondary information and the interviews were undertaken through the academic networks that function in

these countries and were activated to collaborate in this study. In Haiti, data collection was hampered by the critical socio-political situation, the weakness of government institutions and the inaccessibility of official information.

CONTEXT AND LITERATURE REVIEW

CONTEXT

2.1 This chapter presents the main characteristics of the Caribbean background to the countries studied in this document: Cuba, the Dominican Republic and Haiti. Contextual issues essential to an understanding and analysis of public policies relating to education for citizenship are highlighted.

At the start of the twenty-first century, Cuba, the Dominican Republic and Haiti share a Caribbean context where the democratization processes have encountered obstacles connected with their colonial heritages and the hegemony of the European nations, as well as the influence and direct interference from the geopolitical, economic and cultural power of the United States. Efforts towards democracy have developed out of long and violent political dictatorships, which established authoritarian and restrictive institutional mechanisms for the day-to-day administration of public affairs.

In this sub-region the following processes have a significant impact on educational initiatives:

- Increased economic vulnerability expressed in a reduced capacity to confront and manage changes in the international economy. Despite reforms introduced, this vulnerability has increased uncertainty and economic risks in the Caribbean countries (Félix, 2002).
- There is a significant increase in poverty in line with the general trend in Latin America. Approximately 85% of the population of Haiti lives below the poverty line (Hector, 2002); 77% of families in Cuba declared income insufficient to cover their basic needs (Dilla, 2002) and 51.8% of the Dominican population is poor (Gabinete Social, 2002).
- There has also been an increase in inequality between social sectors arising from selective access to economic areas, spheres of consumption or public and private social services, which results in various types of socio-economic exclusion. There is also an uncertain economic and socio-political transition, since this is determined by a subordinate, fragmented and unequal incorporation into the global economy (Dilla, 2002).
- The demands of the democratic initiatives coexist with authoritarian institutional and cultural practices that need to be examined and deconstructed reflectively so they can be understood in all their complexity, thus avoiding postponement of democracy initiatives due to the difficulties involved.
- Though to different extents, the regimes of the three countries are confronted with their limited capacity to process the multiple internal and external demands made on them in timely fashion and with appropriate levels of effectiveness and social legitimacy. Furthermore, their civil societies have limited autonomy for build-

ing social movements capable of contributing proposals for democratization on a national scale.

- The increasing deterioration, albeit varying from country to country, of eco-systems and cultivable land, the spread of deforestation and water pollution, together with the population increase projected for the coming years, are likely to exacerbate inequality in the use and distribution of natural resources.
- These are societies that see an exodus of significant groups of people to the United States, Europe and other nearby countries, for economic or political reasons. This massive migration reflects the inequality, poverty, political conflicts and various dissatisfactions experienced by these societies.
- The cultural, economic and political impact of these migratory movements on both the receiving and supply nations makes Caribbean societies more complex. This in turn has repercussions on families and on all educational institutions.
- The changes relating to language, values, attitudes, norms of interpersonal communication, means of production and cultural consumption have produced societies more open to diverse cultural codes (Valera, 2001).
- These culturally more complex societies publicly express various identities and antagonisms (gender, ethnic group, age, territories, religious beliefs, etc.), which pose demands for finding new means of negotiation and institutional provisions. Recognition of the differences raised by these social identities and the conflicts this brings is part of the current agenda for the democratic projects being constructed in these societies.

- Associated with the emerging efforts towards democracy, there should be a view of citizenship that can embrace the complexity of transcultural interactions and the multiplicity of viewpoints, as well as recognizing the heterogeneity of identities and handling conflicts and problematical issues of intercultural co-operation (Canclini, 1999).

In this context, the emerging projects for democracy conjure up a legitimate ideal provided they take into account the need for social equity, pluralism, participation, recognition of the differences between the different social subjects, as well as for environmental sustainability.

THE CARIBBEAN CONTEXT OF THE DEMOCRATIC PROCESS (CUBA, HAITI, DOMINICAN REPUBLIC)

1. Efforts towards democracy in the Caribbean have arisen in opposition to European colonial heritages and the hegemony and interference of the United States through conflict.
 2. The legitimacy of democracy has strengthened following long periods of political dictatorship.
 3. There is an increase in economic vulnerability, poverty and social inequalities.
 4. National states with a limited capacity for processing social and political demands.
 5. A growing deterioration of natural ecosystems.
 6. Societies with significant migratory movements.
-

2.2 LITERATURE REVIEW

In this chapter we present the different conceptions of education for citizenship developed in the three countries under study and which are the basis of current government initiatives, as well as other actions undertaken in these societies.

In the nineties, the Cuban State proposed to work intensively on the formation of moral values and qualities in children and young people, due to the impact of the Torricelli and Helms-Burton laws and the economic crisis, and to confront the uncertainty regarding the durability of the revolutionary process and the devaluation of spiritual and moral values (Chacón, 2000).

The Cuban government designed special guidelines (MINED, 1998) for an ideological and political undertaking to tackle the crisis in moral values. This crisis was manifested in a lack of discipline, of motivation to work, the loss of meaning and value of work, the search for money or a life of luxury by easy or illegal means, the appearance of prostitution and the dishonesty of some officials and administrators (Chacón, 2002).

The document "Guidelines for reinforcing the construction of values, discipline and responsibility as citizens through the school", drawn up by the Ministry of Education (MINED), indicates that the purpose of this undertaking is training of a patriotic, revolutionary and citizenship-focused nature, as well as training for work and economic efficiency, in order to foster permanent beliefs and behaviors in pupils both inside and outside the classroom (MINED, 1998).

The Cuban Ministry of Education defines this educational undertaking as essentially ideological, connecting political training, unifying

moral values such as human dignity and intransigence against foreign domination and human solidarity (MINED, 1998).

Cuban education policy and the viewpoints of the actors involved in teacher training concord in defining education for citizenship as integrating civic education, education in moral values and ideological and political training for the purpose of supporting continuity of the revolution and strengthening socialist democracy.

The main set of meanings associated with education for citizenship in the current Cuban context includes training in moral values and social standards, education regarding the national legal order, education for the preservation of health, for national defense and internationalism.

According to some authors, there is a consensus in Cuba regarding the criterion that school should contribute to transforming its administrative methods and styles, the characteristics of the teaching-administrative process, school life and school-community relations. It is also proposed that school should become increasingly democratic, flexible and creative (Cabrera, 2003).

In the case of Haiti, the nineties meant both advances and retreats in socio-political terms and contradictory experiences with regard to the attempts at democratization. According to Cary Hector, the post-authoritarian transition in Haiti... *“cannot be understood as re-democratization, that is as a democratic reconquest or reconsolidation, but as an initial process of democratization, starting with the effective construction of a State of Law and the foundation of citizenship”*... (Hector, 2002).

For this analyst, it is the social, multi-polar and pluri-regional process, which vigorously claims democratic rights, freedoms and spaces that

promotes the agenda for dismantling Duvaliers authoritarian structures and establishing a new democratic regime (Hector, 2002).

But this democratic agenda and institutionalization of the country have encountered significant obstacles such as the long, conflictive post-authoritarian transition, the states institutional weakness, political instability, extreme socio-economic inequalities, the poverty of two thirds of the population and misappropriation of the state apparatus.

The democratizing processes in Haiti also face the need for national re-appropriation of the struggle for democracy to recover the autonomy lost during the processes of international tutelage.

According to Sabine Manigat, in Haiti... *“we are facing a kind of congenital incompleteness of the State, where administration of the territory and society appears to be only a marginal concern. The State’s inability to work towards a specific project means that public services can barely be defined as such”*... (Manigat, 1998).

The tasks on the Haitian agenda seem to be related to the strengthening of the fabric of civil society, the recomposition of the State and its institutions and the definition of a direction for the nation to take (Manigat, 1998). Haiti’s socio-political crisis has hindered national implementation of the different reforms to the state apparatus, including the reforms to the education system and the initiatives connected with the development of explicit public policies on education for democratic citizenship.

In the Haitian context, the education for citizenship promoted by the social movements and demanded of the education system is directed at contributing to the process of constructing the State and its institutions

and to strengthening the fabric of civil society as possible mediating instruments for improving quality of life and peaceful coexistence.

On the other hand, in the Dominican Republic, education for citizenship has been a process promoted initially by various sectors of civil society. In the nineties, this proposal was integrated into educational legislation and into curricular policy to contribute to the consolidation of a democratic culture.

In the Dominican context, towards the end of the last decade of the twentieth century, the education system decided to reinforce the efforts of education for citizenship in education institutions through civic education. According to Dignora García, this initiative indicates that it is imperative to restore the value of a civic education aimed at educating on the basis of concepts of equity and justice, of concepts of acceptance and respect for the rights and responsibilities of each individual and each social circumstance (García, 2002).

García puts forward the construction of a new mode of being and living together in the social fabric of the new century as the basic purpose of civic education. This should focus on education in human rights and in civic values as a means of guaranteeing citizenship behavior ruled by ethical principles and should pay particular attention to freedom, equality, and equity from a multi-cultural viewpoint (García, 2002).

For Marcos Villamán, citizenship implies individuals able to recognize rights and duties that lead them to certain relations with all other human beings. The development of democratic attitudes includes cultivating dialogue, tolerance and respect for different lifestyles (Villamán, 2002).

It can be concluded from this review of Cuba, Haiti and the Dominican Republic that issues relating to the development of citizenship currently mean considering the opportunities and constraints on the various democratic projects in dispute in these countries, as well as their ethical and political proposals.

Reflection on education for citizenship is posed as a crucial challenge in the light of institutional practices marked by authoritarian administration of public affairs and political and cultural exclusions. It also involves addressing recognition of diversity and of democratic participation, which is difficult given these countries' authoritarian traditions.

Educational interventions for citizenship, in their focus on the establishment of social identities and of recognition of difference, imply the exercise of reflection, of interpretative abilities, of competence in the use of language and of capacity for argument supported by action. Also the use of rational dialogue and the ability to creatively contribute to improving the world we live in.

2.3 BRIEF DESCRIPTION OF THE EDUCATION SYSTEMS OF CUBA, HAITI AND THE DOMINICAN REPUBLIC

CUBA'S EDUCATION SYSTEM

The Cuban education system consists of pre-school, primary which covers the six years of compulsory schooling, basic secondary of three years (7th, 8th and 9th), pre-university, special education, technical and professional education (including the training of new teachers, of art instructors, physical education and sports teachers), vocational and professional art and other schools, and university level education.

According to data from the Cuban Ministry of Education, in the school year 2002 the number of students in the educational institutions of all the above-mentioned levels amounted to 2,623,300. The number of practising teachers was 222,286 with primary teachers accounting specifically for 85,000 of this group. The number of educational institutions for 2002 was 13,343. (Granma, September 2002). The gross enrolment rate for 1996 in pre-primary was 88%, in primary 106% and in secondary 81%. Illiteracy was estimated at 4.4%. (UNESCO, 1995 and 1996).

Ordinary public spending on education in 1996 as a percentage of the Gross Domestic Product was estimated at 6.7% according to UNESCO, in 2002, according to the Cuban government, spending on education, including investment, is calculated at 11.4% of the Gross Domestic Product. (Granma, September 2002).

HAITI'S EDUCATION SYSTEM

In its traditional structure, the school system in Haiti is organized into six years of compulsory primary education and seven years of secondary education, but the reforms after 1982 introduced optional nursery education, a basic school level of three cycles in 9 years and a second level of 4 years.

According to data from 1994-1995, of a total of 1,156,937 children educated at primary level, approximately 67% of pupils attended private schools. The private sector includes various kinds of religious institutions and denominations and initiatives by teacher groups, communities and private individuals. (Ministry of National Youth and Sports Education of Haiti, 1995).

According to data from UNESCO, in Haiti the gross enrolment rate by educational levels for 1990 was 34% for pre-primary, 48% for the primary level, and 21% for the secondary level. (UNESCO, 1999). The illiterate population was calculated at 2 million 410,000, approximately 56.1% of the total. Public spending on education as a percentage of the Gross Domestic Product was calculated at 1.5% for 1990 by UNESCO. (UNESCO, 1999).

THE DOMINICAN REPUBLIC'S EDUCATION SYSTEM

In the Dominican Republic, the education system covers three basic levels: the initial level for children aged up to six, the last year being compulsory and beginning at 5 years of age, the basic level covering eight years' schooling serves a population aged between 6 and 13 and the middle level, following the basic level, covers the population aged between 14 and 17 and lasts four years.

The total population enrolled in the three levels of the Dominican education system is calculated at 2,325,863 students. (SEE, 2003). The net enrolment rate for the population aged 3 to 5 for the 2000-2001 school year was 34%, for the basic level 93.9 % and for the middle level 27%. (SEE, 2003). The percentage of the population aged 15 and over who do not know how to read and write is 16.4 according to official sources. (SEE, 2000).

Public spending on education as a proportion of Gross Domestic Product for 2001 amounted to 2.9% and as a proportion of the national budget has been below 17% from 1998 to 2001. (SEE, 2003).

To conclude, in comparative terms the educational systems of Cuba, Haiti and the Dominican Republic present not only significant differ-

ences in educational investment, enrolment rate and illiteracy rates, but also in their results regarding the academic performance of the student population. Cuba stands out not only above the other two countries, but also in Latin America as one of the countries with the best performance in mathematics and Spanish, according to UNESCO/OREALC data in 1998.

In all three countries, the State is legally the national regulator of education but one notable difference is that Haiti stands out as the education system with a majority participation by the private sector as provider of initial, basic and secondary education services, whereas in the Dominican Republic the public sector is the main provider of education services, which it shares with the private sector, while in Cuba the state is the only provider of all education services.

As a result, in Haiti teacher training is carried out by the State, by religious institutions and by other private education institutions, in the Dominican Republic teacher training is undertaken by the universities and the teacher training colleges (old teacher training schools) and is regulated by the National Institute of Teacher Training. In Cuba, the State designs and implements teacher training policy through the Higher Pedagogical Institutes and the Ministry of Education.

DESCRIPTION OF EDUCATION POLICIES RELATING TO EDUCATION FOR CITIZENSHIP

3.1 LEGAL BASES

In the three countries studied, national legislation includes education for citizenship among the States educational responsibilities.

In Cuba, the constitution prescribes a socialist workers' State and both this State and society are directed by the Communist Party. Teaching is conceived as a State function and is free. The constitution also establishes it as an objective of the State to promote the patriotic and communist education of the new generations and the preparation of children, young people and adults for social life (Cuban Communist Party, 1976).

The constitution of Haiti prescribes in its article 32 that..... "*The State guarantees the right to education. It seeks the physical, intellectual, moral, professional, social and civic education of the population*"... (Constitution of Haiti, 1987).

In the Dominican Republic, the legal framework that structures and regulates the Dominican education system, General Education Law

66'97, includes among the principles, functions and purposes of this system the strengthening of a democratic culture through the education of participatory subjects with the ability to exercise their rights and responsibilities as citizens.

The General Education Law establishes among its purposes... *“fostering collaboration and solidarity among Dominicans and knowledge and practice of participatory democracy as a way of coexistence that allows all citizens to exercise the right and duty to intervene actively in decision making aimed at the common good”*... (Education Law 66'97).

3.2 CURRICULAR POLICIES

The main curricular regulations relating to education for citizenship in the three countries studied are described below.

3.2.1 CURRICULAR POLICIES IN CUBA

In Cuba, the main guidelines for education up to the school year 2003-2004, issued by the Ministry of Education (MINED, n/d), state that:

Political-ideological training continues to be the main day-to-day priority, with special emphasis on the teaching of History. This effort conceives school education as the basic means for instilling revolutionary convictions in pupils and aims to guarantee that school should be the political-pedagogical unit where all are educated and participate in the tasks required by the revolution, particularly as regards work for the patriotic-military and internationalist education system.

In ministerial resolution No.90/98, the Cuban Ministry of Education elaborates on these guidelines, indicating that

...“The curriculum for each grade and each subject at the different levels of teaching must lead to the communist education of the new generations, based on two essential aspects of education which we must concentrate on: the first, patriotic, revolutionary, civic education; the second, education for work and economic efficiency, through which are fostered permanent convictions and behaviors in pupils both inside and outside the classroom”... (MINED, 1998).

EDUCATIONAL OBJECTIVES FOR THE PRIMARY LEVEL¹

The general objectives for the primary level, responding to the various areas of pupils' development and relating in turn to education for citizenship and specified by levels and grades, are as follows:

- To express feelings of love for the country, the Revolution and its symbols, as well as admiration and respect for the country's heroes and martyrs and a desire to follow their example, in line with their age. To show feelings of repudiation towards all those who in any way offend their country.
- To feel self-respect, and to show affection, honesty, decency, modesty, courtesy and solidarity in their relations with their families, teachers, schoolmates and all other people they have contact with.
- To feel happy to be a school student and a good “pionero” (member of the communist youth movement), to meet the demands of school and the communist youth movement, as well as the basic standards of good manners and to be prepared to constantly improve these aspects through active criticism and self-criticism.

- To show a hard-working, responsible attitude to tasks charged to them, to value the importance of work and their own work specifically, as well as showing respect and admiration for the trades and professions most needed by the country, and for workers in general.
- To take care of and value school materials, water and electricity, appreciating the importance of these actions.
- To comply with measures for hygiene and for the protection of themselves, their belongings, their school and the environment, as well as showing concern for the conservation of their community's natural and cultural heritage and the saving of resources.
- To know and be able to assess the basic contents of the Constitution of the Republic and the main events that occur around them and in their country. To be informed of the main international events and evaluate them according to their age.
- To have mastered knowledge of essential elements relating to the preservation of life and their environment when faced with natural disasters, and with regard to preparation for defense, and to recognize basic aspects of human sexuality, thus establishing the basis for a responsible, healthy sexuality and a clear understanding of their respective genders.

To advance in this view of education, it is proposed that the purpose of primary school is to contribute to the overall formation of the school child's personality, fostering from the earliest grades the internalization of values (knowledge and orientations) that will gradually

be reflected in their feelings, ways of thinking and behavior, in line with the system of values and ideals of the Cuban socialist revolution (MINED, 1998).

OBJECTIVES FOR BASIC SECONDARY EDUCATION

The general educational objectives for (students of) basic secondary education can be summarized as follows:

- To show patriotism in rejecting American imperialism for its attitude towards Cuba, respect and loyalty to the heroes and martyrs of the country.
- To be fully aware of the constitutional duties and rights of the Cuban citizen.
- To decide how to continue their studies, in order to pursue a profession that is needed by their community.
- To pose and resolve day-to-day problems, showing a scientific, responsible understanding of the environment.
- To show correct habits of coexistence and physical and mental health, expressed in their appropriate personal appearance and in responsible, decent, honest behavior in their different relations.

EDUCATIONAL CONTENTS

The main contents relating to education for citizenship as specified for basic secondary education (MINED, n/d) are:

- Contents of patriotic, military and internationalist education

including mastery of the main facts that show the aggressive nature of United States governments towards the Cuban nation and the other third world countries.

- To explain the decisive role of the peoples unity in the different stages of Cuban history. To know, respect and be loyal to the thinking, life and revolutionary work of José Martí, Ernesto Guevara and Fidel Castro, among other figures. To obtain the rank of “Pionero Listo para la Defensa” (Communist Youth Ready for Defense) and to know and admire the achievements of the Revolution as the result of the leading role of the Cuban Communist Party.
- Contents of legal education: to be fully aware of the constitutional duties and rights of the Cuban citizen and on that basis to comply with and enforce school rules, based on civic education and the system of political and ideological preparation.

Furthermore, to know the principles of socialist democracy and their expression in the penal code, in the law relating to the family, children and young people, on the basis of civic education and the system of political and ideological education.

Grades 7, 8 and 9 of basic secondary education include the above-mentioned common contents of patriotic and legal education and civic education is introduced as a subject in 9th grade.

The contents of the subject Civic Education are related to the national symbols, their meaning and regulation; law 42 of 1983; treatment of the history of Cuba's constitutions; study of the Constitution to show the advantages of socialist democracy; work with the peoples

patriotic traditions; the preservation of and respect for the national patrimony; the defense of the socialist country and internationalism in our history.

Patriotic, legal and civic education is posed as key to instigating the "battle for ideas" to preserve in young people the values of the revolution and of socialism and to counteract the effects of capitalism. Therefore, school is conceived as the center of political and ideological work to reinforce the inculcation of the established values, discipline and responsibility (MINED, 1998).

TEXTBOOKS

The contents of the textbooks for second, third and fourth grade of primary school specify topics connected with patriotic education. The textbook "The world we live in" for second and third grade includes topics connected with the country's symbols, anniversaries and heroes.

The textbook "Civic education" for fifth grade includes topics connected with family co-operation, the concept of country and the symbols of the Cuban nation, love and defense of the socialist homeland, the Constitution and other laws; the organization of the nation; internationalism; work and workers; life in socialist Cuba, which includes the rights of all citizens (MINED, 1999).

In the ninth grade of basic secondary school, the civic education textbook goes into greater detail on relations with the family, work in socialism, patriotism, proletarian internationalism, the political organization of Cuban society, socialist legislation and life in Cuba.

3.2.2 CURRICULAR POLICIES IN HAITI²

Civic Instruction was a curricular subject in Haitian education until 1997-1998. From the end of the nineties this subject underwent a process of review by the Ministry of Education. Currently it is called "Education for Citizenship" and a framework programme was drawn up including the development of teaching materials for training and intervention in the classroom. According to the UNESCO educational expert in Haiti, Dr. Georges Melisirr, this programme has not been systematic and has lost dynamism due to the country's critical political and economic situation.

The curriculum for the three cycles of basic education from first to ninth grade entitled Education for Citizenship (Education à la citoyenneté) was drawn up by the Department for Curriculum and Quality of the Ministry for National Education, Youth and Sports for compulsory application as from September 2001 in all Haitian schools.

Official justification for the programme relates to the crisis of values, the problems of the family, the dysfunctional nature of Haitian society in its transition to democracy, together with the social demand for education for citizenship. The programme's novelty lies in the fact that it proposes three types of skills for citizenship education: experiential, cognitive and emotional.

CONTENTS AND COMPETENCES IN HAITI'S EDUCATION FOR CITIZENSHIP PROGRAMME

1) TOPIC: IDENTITY

COMPETENCES FOR THE END OF THE FIRST CYCLE:

- ▣ Describe the distinctive traits of ones personal and family identity.
- ▣ Accept positively the elements that define ones personal and family identity.

COMPETENCES FOR THE END OF THE SECOND CYCLE:

- ▣ Identify the characteristics of ones community.
- ▣ Explain the functioning of different community organizations.
- ▣ Express ones feelings of belonging to the community.
Become involved in actions that demonstrate ones interest in the community.

COMPETENCES FOR THE END OF THE THIRD CYCLE:

- ▣ Describe the elements that characterize the nation.
- ▣ Identify the elements of Haitian identity.
- ▣ Explain each of the elements that make up Haitian identity.
Express the feelings and behaviors that reflect Haitian identity.

2) TOPIC: RIGHTS AND DUTIES

COMPETENCES AT THE END OF THE FIRST CYCLE:

- ▣ Identify the obligations of the family and the school towards children.
- ▣ Describe the responsibilities of the family and the school towards children.
- ▣ Describe childrens responsibilities towards family and school.

COMPETENCES AT THE END OF THE SECOND CYCLE:

- ▣ Identify the communitys obligations towards children.
- ▣ Describe childrens responsibility towards the community.
- ▣ Explain childrens duties to the community.
- ▣ Get involved in community service.

COMPETENCES AT THE END OF THE THIRD CYCLE:

- ▣ Identify the elements that define the concept of the citizen.
- ▣ Identify the States obligations to children.
- ▣ Describe the States responsibilities to children.
- ▣ Explain childrens duties to the State.
- ▣ Apply in daily life the rules fixed by the State.
- ▣ Get involved in activities in the service of the State.

3) TOPIC: CULTURE OF PEACE

COMPETENCES AT THE END OF THE FIRST CYCLE:

- ▣ Identify a conflict in ones personal environment.
- ▣ Explain the causes and impacts of the conflicts in ones personal environment.
- ▣ Explore the personal values that may be the source of the conflict.
- ▣ Choose a method for managing the conflict.

COMPETENCES AT THE END OF THE SECOND CYCLE:

- ▣ Analyze the causes and consequences of the conflicts in ones school and family environment.
- ▣ Within the school environment apply personal and family values favorable to peace.
- ▣ Describe the competences and attributes of a mediator.
- ▣ Apply (master) mediation techniques for the resolution of conflicts.

COMPETENCES AT THE END OF THE THIRD CYCLE:

- ▣ Understand the various issues at stake in a conflictual situation.
- ▣ Be prepared to discover the common, complementary and opposing interests for resolving a conflict situation.

- ▣ Integrate techniques for establishing positive peace in the everyday life of the school.

4) TOPIC: SOLIDARITY

COMPETENCES FOR THE END OF THE FIRST CYCLE:

- ▣ Explore manifestations of solidarity in family, school and community.
- ▣ Identify elements of solidarity in community and society.
- ▣ Accept positively manifestations of solidarity.
- ▣ Undertake actions which contribute to collective solidarity.

5) TOPIC: SAFETY

COMPETENCES FOR THE END OF THE FIRST CYCLE:

- ▣ Interpret the symbols relative to ones safety and that of others.
- ▣ Apply rules relating to personal and collective safety to actual situations.

COMPETENCES AT THE END OF THE SECOND CYCLE:

- ▣ Identify the different institutions whose function it is to ensure protection of citizens.
- ▣ Get involved in activities that aim to protect citizens' lives and possessions.

COMPETENCES FOR THE END OF THE THIRD CYCLE:

- ▣ Identify the different institutions charged with ensuring the defense of the national territory and of citizens.
- ▣ Get involved in activities that aim to protect life.

6) TOPIC: STATE/DEMOCRACY

COMPETENCES FOR THE END OF THE FIRST CYCLE:

- ▣ Identify the elements which define democracy.
- ▣ Identify the elements which define the State.
- ▣ Explain the modus operandi of the democratic State.
- ▣ Express ones expectations with regard to a social and democratic environment (family and school); and a democratic state.

COMPETENCES FOR THE END OF THE SECOND CYCLE:

- ▣ Explain the functions of the different areas of power in the working of the democratic State.
- ▣ Actively live according to the rules of democracy.

COMPETENCES FOR THE END OF THE THIRD CYCLE:

- ▣ Analyze the functioning of the democratic State.
- ▣ Get involved in reinforcing democracy in a democratic State.

4) TOPIC: FREEDOM

COMPETENCES FOR THE END OF THE SECOND CYCLE:

- ▣ Explore the different forms of freedom.
- ▣ Analyze the relationship between the terms freedom and duty.

6) TOPIC: EQUALITY

COMPETENCES FOR THE END OF THE SECOND CYCLE:

- ▣ Recall events or situations demonstrating equal rights and equality of opportunity for all members of society.
- ▣ Recall events and situations demonstrating equality of gender opportunity for all members of society.
- ▣ Recall events demonstrating both equality of opportunity and the differences that exist among individuals.

COMPETENCES FOR THE END OF THE THIRD CYCLE:

- ▣ Identify elements that do not foster equality among members of society.
- ▣ Get involved in actions that contribute to respect for the principles of equality.

7) TOPIC: JUSTICE

COMPETENCES AT THE END OF THE SECOND CYCLE:

- ▣ Explain the role of justice in a democratic society.
- ▣ Identify the main institutions that guarantee justice.
- ▣ Get involved in promoting justice.

COMPETENCES FOR THE END OF THE THIRD CYCLE:

- ▣ Interpret the different forms of justice in society.
- ▣ Get involved in actions that contribute to respect for the principles of justice.
- ▣ Express ones opinion regarding the mechanisms of justice in the country.

ASPECTS OF EVALUATION

The competences pupils must acquire in education for citizenship may be evaluated both continuously and at the end of the cycle.

At the end of the first cycle, the evaluation will be cumulative, and for the second and third cycle via State examinations. The method of evaluation proposed within the framework of this programme is that of participatory self-evaluation involving the student, subject of the learning, the teacher, manager of the learning and the parents as partners in the learning experience.

Within the framework of evaluation for Education for Citizenship, the portfolio becomes an ideal instrument for checking the extent and progress of the students learning. In fact, contrary to traditional tests, which do not always reveal a true picture of the students knowledge, the portfolio is a systematic collection made by student and teacher of the work done in class, with a view to evaluating abilities, skills, aptitudes and attitudes connected with specific activities.

ADVANTAGES OF THE PORTFOLIO

- ▣ It allows the student to participate in the evaluation process;
- ▣ It provides the student with necessary information on his/her progress;
- ▣ It fosters a partnership between student and teacher;
- ▣ It enables parents to see the effort and the achievements of the child;
- ▣ It creates a reciprocal strengthening relationship between cognitive and social skills.

The National Education Plan (2001), in which this programme of Education for Citizenship is included, establishes among its main objectives... *“to educate for human rights and citizenship and the promotion of learning about institutions, about the laws of the Republic and acquiring an understanding of the general rules of social and political life”*... This plan proposes the development of educational reforms in demand by various social sectors in Haiti.

3.2.3 CURRICULAR POLICIES IN THE DOMINICAN REPUBLIC³

The curriculum for Dominican pre-university education is articulated in line with the objectives laid down in the education law and with regard to education for democratic citizenship it is proposed... *“to prepare human beings for the full exercise of their rights and duties, for the transformation of society, based on justice, peace and participatory democracy”*... (SEEBAC, 1995)

Furthermore, the curricular reform approved in 1995 seeks... *“to guarantee that children and young people can build the knowledge, values and attitudes they require for the permanent development of their quality of life and that of their community and society, as well as for their integration into society and democracy”*...(SEEBAC, 1995).

Among the functions of the primary education level it is established... *“to provide all learners with the education essential for them to develop satisfactorily in society and exercise a conscious, responsible, participatory citizenship within an ethical framework, as well as fostering the creation of a democratic culture where students share a culture of participation”*... (SEEBAC, 1995).

Among the middle education level functions, the law lays down that this must... *“promote the education of an individual for a socially productive life that will enable him to fully exercise his rights and fulfill his duties in a democratic, pluralist and participatory society..”* (SEEBAC, 1997).

For basic (primary) education, the curriculum establishes that as democratic subjects, the objective is for students to be able to... *“critically identify and analyze collective needs and goals and to promote and participate in processes of decision-making and follow-up and of co-management in the school and community environment”...* (SEEBAC, 1995) As well as:

- Respecting the opinions of others, being respectful and tolerant, resolving conflicts critically and self-critically, using dialogue, participatory and cooperative means of organization, and decision-making by agreement and consensus.
- Valuing and fostering equity, justice, freedom, respect for cultural diversity and the defense of quality of life.
- Defending their own rights and those of others, as well as that of all peoples to self-determination.

For the secondary level, the curriculum includes among its purposes that the student be able to... *“show a democratic attitude and leadership in decision-making, through active, critical, reflective participation, as a subject committed to himself/herself, his/her family, the community, work and society in general”...*

In 1999, a modification was made to curricular policy through Regulation 3' 99, to include the subject of Moral and Civic Education in all grades in the basic and middle levels, which broadened the

social science area. This modification also states that the orientation of the curriculum dealing with the development of values in a transversal manner across all areas of knowledge be maintained. Teachers educated in The Social Sciences are appointed to teach Moral and Civic Education (SEE, 1999).

The declared justification for introducing a subject that had been excluded from the study plan in the curricular reform of the mid-nineties relates to the demand from various sectors of Dominican society for the re-incorporation of moral and civic education to strengthen the system of ethical, moral and citizenship values.

CONTENTS OF THE BASIC LEVEL OF MORAL AND CIVIC EDUCATION IN THE DOMINICAN REPUBLIC

1. Democratic relations between family, school community and the community in general.
2. Children's rights and responsibilities.
3. Respect as a basic rule for living together in family, school and community.
4. Solidarity and co-operation.
5. Authority and harmonious coexistence, guidelines for living together.
6. Justice in family, school and community.
7. Conservation and care of natural and cultural resources.
8. Individual and collective identity.
9. Democratic practice of authority.
10. Contributions of all social and political sectors to the development of society.

11. Human values and their importance in everyday life.
12. The powers of the State and its functions.
13. Personal development.
14. Human rights.
15. Effective communication in family, school and community.
16. Citizens' rights.
17. Organizational spaces in the school and the community.
18. Code for the protection of children and adolescents.

Source: Secretariat of State for Education. Santo Domingo. August 2000.

CONTENTS OF SECONDARY LEVEL MORAL AND CIVIC EDUCATION IN THE DOMINICAN REPUBLIC

1. Civic education and the construction of identity.
 2. Individual, personal and social development.
 3. Values that support the family structure.
 4. Individual and social rights and responsibilities.
 5. Coexistence in the school and the community.
 6. Human rights.
 7. Women and law.
 8. Application of the values promoted by the Constitution.
 9. The Dominican State.
 10. Reflection on the concept of ethics.
 11. Community groups.
-

The textbooks in use⁴ for Moral and Civic Education develop the following contents at basic education level: authority, justice, responsi-

bility, citizenship. Current books for secondary education focus on democracy, democratic principles and values, areas and mechanisms for participation, human rights, citizenship and civil responsibility, community life and the constitution.

CONCLUSION

Government curricular policy in the three countries considers education for citizenship to be a specific subject for the primary and secondary levels. In Cuba, this subject is called "Civic Education" and in the Dominican Republic "Moral and Civic Education", in Haiti the subject is entitled "Education for Citizenship" and the objectives have to do with the establishment of moral values, love and defense of country, as well as with the learning of rules of social coexistence.

In Caribbean societies with marked colonial and authoritarian traditions, public policies on education for citizenship should take into account the contradictions faced by the democratizing processes, as well as the complex cultural impact of the massive migratory processes on the formation of social identities. These issues, together with the tensions of existing social and economic inequalities are inadequately addressed in these curricular policies.

Administration of public affairs and the social learning this involves require educational proposals that can provide the population with greater understanding of community life and skills for confronting traditional ideological indoctrination, learning to live together with recognition of differences, and which help to educate the imagination to take a broader view of human affairs and our responsibilities in relation to them.

3.3 TEACHER EDUCATION RELATING TO EDUCATION FOR CITIZENSHIP.

3.3.1 TEACHER EDUCATION IN CUBA

According to official figures, by 2002 Cuba had 222,286 practising primary and secondary teachers for all levels and types of education and over double that number, approximately 433,200, workers in the education sector, including teachers and other personnel (Granma, 2002).

In 2001 there were 26,000 teachers enrolled in Higher Pedagogical Institutes (Los Institutos Superiores Pedagógicos (ISP). In 2002 this figure increased to 68,000 with the incorporation of the new education and certification courses for workers. There was a total of 7,000 of the new generalist teachers of several subjects who act as tutors to students during the whole of the basic secondary level and 15,000 who taught and studied at the same time (Granma, 2002).

According to the Ministry of Education (1998), the values teachers should establish, develop and strengthen during the pupils progress through the education system are as follows: decency, simplicity, honesty, collectivism, mutual aid, unselfishness, love of country and respect for its heroes, preparation for defending it, anti-imperialism, love of work, respect for the old, and care for social property and for nature (MINED, 1998).

The Higher Pedagogical Institutes have gradually assumed responsibilities in managing the teaching-learning process in schools, but the transformations envisaged in Basic Secondary Education⁵ require faster change in these institutes in order to... *“achieve integration by*

areas of knowledge, based on an inter-disciplinary approach in the different faculties, focusing on the programmes that guide the priority subjects, which will make it possible to prepare the methodologists to deal with this level of teaching”... (MINED, n/d).

Due to the nature of the changes in the basic secondary level, the contents and methods used in teacher education have been redirected to achieve essential interdisciplinary work by areas of knowledge in the respective faculties.

In the light of these needs, it was proposed to develop a process of analysis between teaching departments, directed at guaranteeing consistency and compatibility in the handling of the contents of the disciplines in a university course, between the contents of related courses and between secondary school subjects. Modifications were also introduced into the curricula of the Higher Pedagogical Institutes, in order to prepare teachers with broader profiles, in more than one subject, starting with the 2000-2001 course (MINED, n/d).

The guidelines for teacher education in the political-ideological work system indicate that... *“teachers’ political life should be strengthened in the cycles and departments so as to guarantee appropriate political education for them to deal adequately with all political and ideological work with their pupils”... (MINED, n/d).*

It is proposed to ensure that the contents of the Cuadernos Martianos (texts containing extracts from the works of José Martí, one of the instigators of Cuban independence from Spain) for each level, be mastered by the respective teaching and student collectives. For this purpose methods proposed by Martí such as conversation, persuasion and persistence are used.

It also establishes that [measures be taken] to ensure that secondary and primary teachers and teaching assistants master the Constitution of the Republic and other legal documents relating to work in school, protection of childhood and youth, the obligation of parents with regard to their children's education (MINED, 1998).

The aim is for ideological work to be undertaken in the first place by teachers and to get them to be living exponents in their day-to-day actions of the values they should identify with the Cuban who is a supporter of Martí, a Marxist-Leninist, loyal to Fidel Castro, patriotic, anti-imperialist, unconditionally in favor of the Revolution (El Ideario Martiano, 2002).

3.3.2 TEACHER EDUCATION IN HAITI

In Haiti, primary school teacher education is carried out by the teacher training colleges (Ecoles normales), which are currently undergoing reform and whose objective has been to provide professional studies for young people who have graduated from secondary school. Teacher education for the secondary level is undertaken in the Higher Teacher Training College of Haiti's State University and in various private higher education institutions.

The teacher training colleges in each of the nine departments are currently in institutional limbo due to the difficult political transition and their scant access to sources of funding for appropriate professional staff (Magron, 2003). Private primary and secondary schools, which represent the majority of the schools, have a significant demand for qualified teaching staff which they have been unable to meet given the current difficulties faced by the teacher training colleges.

The World Council of Churches states that, given that the States functions have declined considerably, society, including the churches, has been obliged to organize itself. In this regard, the Protestant Schools Federation, responsible for a significant number of schools in Haiti, is addressing the problem of its teachers' lack of education and proposes to draw up a strategy to exploit the experience and models tested by other churches in the world (Raiser, 2000) with the support of the organizations specialist team in educational issues.

On the other hand, the XIX Inter-American Congress on Catholic Education (XIX Congreso Interamericano de Educación Católica (CIEC)), in its proposals to the countries' governments, indicates that in Haiti priorities show that the government should support application of the curriculum and implementation of the educational reforms envisaged in the National Education Plan. Among these reforms those relating to teacher education are still pending (CIEC, 2001).

Given this situation, the different religious congregations and groups in charge of education have developed various in-service education initiatives of which we highlight that of the Knowledge and Freedom Foundation (Fundación Conocimiento y Libertad) which since the mid-nineties has proposed to transform schools' teaching methods through the Step by Step Programme (Magron, 2002).

This initiative involves parents, students and teachers at seventeen Haitian education centers in learning for democracy, stressing respect for differences of opinion, rules of coexistence, integration of children with special educational needs, and environmental protection.

3.3.3 TEACHER EDUCATION IN THE DOMINICAN REPUBLIC

In the Dominican Republic, General Education Law 66'97 establishes that teacher education will be undertaken at the higher education level in co-ordination with the National Institute for Teacher Education and Training (Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM)).

In the late nineties, published official data stated that for all basic education teaching staff, calculated at 42,170, the proportion with teaching qualifications was 73.9% and the remaining 26.1% of the staff without a teaching qualification had authorization to exercise the profession (SEE, 2000).

The pre-service teacher education programmes currently developed include citizenship education contents as a topic within The Social Sciences and it is expected that the specialties and in-service education being revised by the INAFOCAM and the higher education institutions will be restructured in the curricula for the sciences of education course.

Specifically in 2002, the Secretariat of State for Education carried out a situational survey of Moral and Civic Education. The results show that 70% of primary teachers did not know the contents of Regulation 3'99, which incorporates the subject into the syllabi and 82% of them were not familiar with the curriculum for the subject published in 2000. In this survey only 19% of secondary teachers stated that the regional education authorities undertook training seminars to implement the programme for Moral and Civic Education (Colón, 2002).

On the basis of this survey, in the summer of 2002 the Secretariat for Education drew up a national teacher education programme which convened 1,473 basic and secondary level teachers and regional and district technical staff.

The training aimed at... *“initiating a process of continuing education to foster effective implementation of the programme for Moral and Civic Education through workshops for trainers and educators”*... (SEE. PUCMM, 2002).

This process of in-service education aims to include 500 basic level schools and 37 secondary level schools to... *“lay the foundations for developing a national programme in civic education which will lead to a Certificate in Citizenship Education. This training can be completed via the postgraduate course in Civic Education aimed at training a core of civic trainers through a pilot, experimental experience”*... (Sang, 2002)

The methodology used in in-service training was a constructivist approach so... *“that together with the students, teachers can construct the concepts and values essential to responsible citizenship: authority, justice, responsibility and solidarity”*... To achieve this, it is necessary to apply an integrated strategy that conceives of the school and the process of education as a community undertaking (Sang, 2002).

CONCLUSION

In the three countries studied, teacher training in topics relating to education for citizenship is included in the general curriculum of initial and in-service education in the higher education institutions and in the refresher initiatives undertaken by the ministries of education.

Thus, there is a general impact on teachers overall, while for secondary teachers in the social sciences the socio-political and historical aspects are developed in greater depth and specialization.

Cuba in particular, in its reform of basic secondary education, is working to train generalist teachers who can work with a group of students in all subjects as a strategy to optimize resources.

In the case of the Dominican Republic, since 2002 the Secretariat of State for Education has proposed that the teachers assigned to the teaching of Moral and Civic Education should be those with training in the area of Social Sciences and is promoting a refresher programme for basic and secondary level teachers in this area in order to encourage reflection and the use of appropriate instruments for teaching the subject⁶.

GOVERNMENT MEASURES TO SUPPORT POLICIES

4.1 MEASURES OF THE GOVERNMENT OF CUBA

To implement the curricular policies described above, the Cuban education system has formulated regulations governing the day-to-day work of teachers and students.

The document "Guidelines for strengthening the establishment of values, discipline and civic responsibility through the school" indicates that through the teaching-educational process... *"all the teaching staff has to be trained to make the corresponding adjustments in the syllabi and curricula, to master the contents being promoted and to fully understand that the establishment of values is not just another specific subject in the syllabus, but a concept that should be present and manifest throughout the whole system of class work and activities"*... (MINED, 1998).

The subject for the teaching of values has been designed to be set up in each school by integrating the administrative staff, the teachers of Civic Education and other leaders and methodologists. The Ministry of Education provides guidance on the contents and draws up the materials to be used.

For the different levels of teaching and the Higher Pedagogical Institutes, the Ministry of Education (MINED, 2000) proposes that political and ideological education be developed across all subjects and the whole school routine by incorporating the following approaches:

- work on methodology to guarantee a political and ideological approach to the contents of the subjects.
- daily information on national and international events by reading the press, watching television news bulletins and adhering strictly to a 10-minute information slot per day with students before starting the first session of classes.
- sessions of analysis and debate with institutional and student leaders, teachers and students.
- dissemination of the ideas, theses and presentation of contents in the topics under study.

It is also proposed to complement the foregoing with open debates, military marches, revolutionary acts, the commemoration of anniversaries, research, honorary academic chairs, historical places, etc.

For class planning, teachers need to make the political and ideological approach to their subject content explicit and to reveal the potential of the ideas and educational influences which each subject can contribute to patriotic, revolutionary, communist education, to strengthening values, for citizenship education and defense education.

Furthermore, for planning political and ideological education consideration is given to the stages of analysis, development, control and evaluation. Periodically, each level proposes an evaluation of the

progress and results of what has been done. Each pupils school file records the results of the overall evaluation of his/her general and political culture.

In teacher evaluation it is proposed as essential for teachers to master the contents addressed by political and ideological education and the way they put them into practice in their teaching activities. This is done through monitoring mechanisms and systematic evaluation (MINED, 2000).

4.2 MEASURES OF THE GOVERNMENT OF HAITI

In the year 2000, the National Ministry of Education, Youth and Sports in Haiti set up the curricular programme "Education à la citoyenneté" (Education for Citizenship), aimed at the three cycles of basic education from first to ninth grade, directed by the Department of Curriculum and Quality. Its purpose is to qualify teachers to apply the Education for Citizenship Programme. Its main objective is to forge the competences needed to carry out the programme. (MENJS, 2000).

The programme consists of 5 modules; each one develops a competence and the planning thereof, involves a definition of the skills/abilities, the education contents, the strategies of intervention and the material and/or audiovisual resources.

Development of skills/abilities are the purposes of each competence. The development of the theoretical framework for these skills constitutes the education content, while the intervention strategies are the practical development of these contents and the material and audiovisual resources the media that carry out this work.

THE PROGRAMME OVERALL FOCUSES ON 5 COMPETENCES:

COMPETENCE 1

To conceive teaching-learning situations for the contents presented, with a view to developing the competences proposed by the Education for Citizenship programme.

COMPETENCE 2

To monitor teaching situations in order to develop the competences proposed by the programme.

COMPETENCE 3

To evaluate teaching-learning progress and the extent to which students have acquired the competences for the education contents relating to Education for Citizenship.

COMPETENCE 4

To plan, organize and supervise the way a class group works with a view to fostering students' learning and socialization.

COMPETENCE 5

To co-operate with the school team, parents, different social institutions and pupils to achieve educational objectives connected with Education for Citizenship.

4.3 MEASURES OF THE GOVERNMENT OF THE DOMINICAN REPUBLIC

In 2002, the Dominican Republic began the implementation of Civic Education in the curriculum through a Civic Education Programme for national education developed jointly, through cooperation agreements, by the Secretariat of State for Education, the Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM) and the Civic Education Consortium, with the support of the Inter-American Development Bank (IDB).

The purposes of this programme were directed at... *“supporting Regulation 3’99, by fostering the learning of the concepts, attitudes and procedures of an aware citizenry in line with the national programmes for moral and civic education. To design and implement an education programme with teachers, technical and administrative staff who will foster the experience of democratic values”*... (SEE/PUCMM, 2002).

To develop the programme an administrative structure was designed consisting of an executive secretariat from the Civic Education Consortium, a consultative council consisting of members of the institutions and programme sponsors. This structure implements three components of the programme: textbook preparation for each grade in basic and secondary education, the in-service education component and support and follow-up.

The Civic Education Programme envisages a monitoring process with visits to each participating school and evaluations by external staff. Funding for this programme agreed among the participating institutions exceeds 20 million Dominican pesos (Sang, 2002).

As well as this initiative, since 1998 the Secretariat of State for Education has been undertaking the Programme "I Am of Value" in cooperation with EDUCA, a private not-for-profit institution and the León Jiménez business group. This programme proposes to contribute to the development of healthy youth, with firm moral values, able to take informed decisions and responsible for their actions (SEE, 2002).

As from 2001, this programme stresses the prevention and management of conflicts and involves students, parents and teachers. In its first stage it has benefited over a million students, some 13,000 teachers, counselors and psychologists, in around 700 schools (SEE, 2002).

The "I Am of Value" programme was evaluated in 2001 by a qualitative and quantitative study. The qualitative view revealed the students' and teachers' views of the programme. The quantitative view showed the consistency between the programmes purposes and its results. The objectives of the evaluation were as follows:

- i) With regard to the values of responsibility, problem-solving, proposal and achievement of personal objectives, recognition and acceptance of ones own identity; to discover primary teachers' perception of values, the integration of values into teachers' and students' everyday experience, processes of transformation of the relations generated in the school environment; the transfer of classroom processes to family relations; also to summarize community experiences generated by the actions developed in the programme.
- ii) To analyze the relationship between the programme and the other pivots of the curriculum relating to teaching methodology and curricular contents.

- iii) To relate the findings of course work evaluation to the final evaluation.

For the evaluation a sample of 300 primary school teachers out of the total that took part in the training workshop and 1000 of their students was used.

RESULTS OF THE PROGRAMME FROM THE STUDENTS' VIEWPOINT:

- The students show an awareness of having developed a greater sense of responsibility due to their participation in the programme. The students also declared there had been a change in attitude by parents towards their children and teachers. They stated there had been a positive change in the family in the sense of better levels of communication and greater trust between parents and children, stronger family links and parents approached the school more.
- Students from all regional authorities stress an improvement in the way teachers relate to them. They feel students are treated more openly, with greater trust and understanding by teachers and there is more encouragement and acceptance of student participation in class.
- One of the achievements highlighted by students is overcoming shyness connected with a feeling of greater self-esteem. They also stress the lower level of competition and the increase in solidarity between schoolmates.

- According to the students, their greatest changes have been within the family (37.4%), followed by reaction with their school-mates (31.6%), in the classroom (21.7%) and the community (8.6%).

RESULTS OF THE PROGRAMME FROM THE PRIMARY SCHOOL TEACHERS' VIEWPOINT

- Primary school teachers agree with students in considering one of the programmes important achievements to be greater responsibility on the part of students. They also agree with them in pointing to a marked improvement in family relationships in those families whose children took part in the programme. This improvement is reflected in better communication, greater concern by parents over school affairs, greater integration of parents into the school and, in general, more frequent acceptance of the role of responsible parenthood.
- Likewise, primary teachers agree with students that there has been an improvement in school discipline. Teachers, like students, consider that students have increased their self-esteem.
- Teachers seem to be less aware of change in the way they relate to students than are the latter.
- As well as the changes in students in the school environment as such, some teachers report some positive behaviors in their personal lives or in community actions.

CONCLUSION

In the three countries studied, the teacher education programmes focus transversely on topics relating to education for citizenship in their curricula for educating primary and secondary teachers. Through various formal or extracurricular training initiatives, teachers address the issues linked to the curricular objectives.

The documents and information used for this study show that the proposals for teacher education inadequately develop the competences connected with education for citizenship in the Caribbean context.

THE LIMITATIONS OF THE TEACHER EDUCATION PROGRAMMES ARE CONNECTED WITH THE FOLLOWING:

- the proposals inadequately address the socio-political, cultural and economic issues essential to these societies, such as authoritarian, colonial heritage and practices, poverty and socio-economic inequalities, cultural diversity, environmental sustainability and the development of democracy.
- the proposals have had little impact on the development of competences in aspects of the teachers' day-to-day work, such as how to handle the different conflicts among the populations they deal with, the preparation and negotiation of diverse, inclusive teaching and institutional proposals, intercultural cooperation in recognizing differences in social identities.
- teacher education institutions need to innovate and review their academic proposals and integrate the results of research to respond to current curricular demands and to the needs of the educational communities in these countries.

THE VIEW OF THE ACTORS INVOLVED

In Cuba, the actors involved in teacher education define education for citizenship in relation to standards of behavior and/or values that a citizen should have with regard to the State, politics, country, family, and religion. Furthermore, it relates to preparation as a citizen, linked to the national identity, to the defense of country, to social responsibility and participation in society.

As well as the efforts made in Cuba through teachers' university education there are non-teaching activities of a political, patriotic or environmental nature, out-of-school activities such as interest groups on varied topics, postgraduate courses for professionals and courses for non-professionals.

The contents of teacher education in the higher education institutions have included issues relating to the national symbols, their origin and use. Environmental issues and contents of certain laws are also part of the teacher education curriculum.

General teacher training has included environmental education and sexual and health education as curricular subjects. Other contents are

included transversally in all subjects, particularly subjects of a sociological, philosophical, historical, pedagogical and psychological nature.

With regard to the impact of teacher education for citizenship education, the actors involved (trainers and teachers), consider the impact of both the knowledge taught and processes used to be positive, although they were unaware of any impact evaluations that may have been carried out or disseminated. They maintain that it is in the area of attitudes where many problems still persist, manifested in greater environmental abuse, road accidents, AIDS, etc.

Respondents consider that all Cuban teachers have been trained in topics for education for citizenship since values education is part of in-service education carried out in the national seminars given each year to Cuban teachers and through constant political and ideological education.

On the other hand, the actors involved in teacher education in the Dominican Republic such as trainers, teachers, administrators of programmes connected with the universities, training institutes, schools and the Secretariat of Education define citizenship education as that which contributes to the strengthening of society's democratic values and principles. They associate education for citizenship with the state and actions of being a citizen, with the experience and development of the civic ability to build a just and participatory society.

For these actors the principal contents of education for citizenship address human rights in a general sense as well as the ethical dimension, information on the powers of the state, patriotic education, as well as a number of current demands such as environmental education, gender, public safety, road safety education and tax education.

The analysis of the state of moral and civic education, carried out by Ania Colón (2002) concludes that the teachers charged with teaching this subject in the Dominican Republic are mainly women of average age between 30 and 49, with an average of 15 years' service and a degree in the area of social sciences. This profile has to be taken into account in the design of teacher training programmes in terms of this groups potential, specific needs and experience in citizen actions and social movements.

According to the actors interviewed, in teacher training the use of participatory approaches, methods and strategies that promote social reflection, debate, criticism and citizen action on common problems should be considered.

As teacher education efforts, particularly in education for citizenship, have not been evaluated up to now, respondents find it difficult to assess the impact these initiatives have had.

VIEW OF THE ACTORS INVOLVED IN CITIZENSHIP EDUCATION IN THE DOMINICAN REPUBLIC

- Holistic process incorporating the context of the learner and the citizen dimension as a transverse approach.
- An education that prioritizes learning for an active, participatory and transforming citizenship.
- A participatory methodology that prioritizes analysis, teamwork, expression, reflection-action.
- Education in schools, led by head teachers, incorporating contextual needs and problems in order to seek effective and appropriate solutions.

- A constructivist methodology containing processes of exploration, conceptualization and application.
 - A process incorporating support of teaching practice in order to foster reflection.
 - A holistic approach in which there is no division between initial and in-service education.
 - An education that fosters the deconstruction of prejudiced, authoritarian practices and favors the construction of other new, more democratic and pluralist ones that respect diversity.
-

RECOMMENDATIONS BY THE ACTORS INVOLVED IN CITIZENSHIP EDUCATION IN CUBA

- Value the importance of intrinsic motivation and an affectionate attitude between teachers and students.
 - Promote the civic attitude as a pleasure, avoiding unnecessary formalities and external pressure.
 - Draw up a trans-disciplinary strategy for education for citizenship.
 - Draw up specific methodological guidelines both for new teachers and for those who have been in service for years.
 - Broaden work on the development of attitudes and aptitudes for citizenship education.
-

In Haiti, the actors interviewed recommend supporting implementation of Education for Citizenship as a subject and putting it into practice in school and classroom.

They recommend that teachers share with students what they want to teach, that is, teach how to live together and develop democratic behavior. However, for this it is necessary for the national political climate to be stable and secure.

RECOMMENDATIONS BY THE ACTORS INVOLVED IN CITIZENSHIP EDUCATION IN THE DOMINICAN REPUBLIC

- To reflect on the kind of citizens desired and to promote teacher education that will prepare teachers to educate for such citizenship.
- To combine the discourse of citizenship education with consistent practice, incorporating it as both contents and process.
- To organize school for a democratic and participatory administration that will foster learning of Civic Education in action.
- To undertake strategic alliances between school and other institutions, such as universities, teacher education institutes and NGOs, to encourage innovative practices.
- To revise the education models in the teacher training colleges and the academic proposals in the universities and to design innovative education models with a concept of citizenship appropriate to the needs of the Dominican context.
- To work with teachers in deconstructing the prejudices and stereotypes that guide their practice.

- To integrate distance learning into teacher education, with materials specially prepared for modules that include teaching sequences and with tutors who support both the teachers' learning process and their professional practice.
 - To revise the curriculum, reinstating citizenship as a transversal theme with relevant conceptual, procedural and attitudinal contents.
 - To allow communities and institutions to draw up their own programme of civic education and link it to the context of each school.
 - To ensure that teachers know the Civic Education Programme.
 - Ensure space is assigned by the central education authorities for the subject of Moral and Civic Education within the school timetable.
 - To permanently and systematically develop innovative learning support resources in the public sector.
 - To draw up solid, clear, unambiguous texts that present appropriate, comprehensive knowledge.
 - To incorporate the new technologies as teaching tools.
-

CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS

6.1 CONCLUSIONS

At the start of the twenty-first century, Cuba, the Dominican Republic and Haiti share a Caribbean context where the democratization processes have encountered obstacles connected with their colonial heritages and the hegemony of the European nations, as well as the influence and direct interference of United States geopolitical, economic and cultural power.

These democracies have developed from long and violent political dictatorships, which established authoritarian and restrictive institutional mechanisms for the day-to-day administration of public affairs.

This starting point defines a range of problems and challenges to be taken into account with regard to the educational initiatives relating to the strengthening of democracy, including the demands for social equity, inclusive citizen participation and environmental sustainability.

It is possible to conclude from this review of Cuba, Haiti and the Dominican Republic that the issues relating to the establishment of citizenship today mean taking into account the opportunities and

constraints of the various initiatives towards democracy underway in these countries, as well their ethical and political bases.

In their focus on the formation of social identities and the recognition of difference, the educational interventions for citizenship envisage the exercise of reflection, of interpretative abilities, of competences in the use of language and of argument supported by action. Also the use of rational debate and the ability to creatively broaden human rights and responsibilities.

In the three countries studied there are legal bases that recognize the importance of education and integrate education for citizenship as part of the States educational responsibilities. Government curricular policy in all three countries considers education for citizenship as a specific subject for the primary and secondary levels.

In Cuba this subject is called "Civic Education" and in the Dominican Republic "Moral and Civic Education", in Haiti it is entitled "Education for Citizenship" and the objectives are concerned with the establishment of moral values, love and defense of country, as well as with the learning of legal norms and social coexistence.

In all three countries studied, the teacher education programmes focus transversely on the topics relating to education for citizenship in their primary and secondary teacher education curricula. Through in-service education in courses, workshops, seminars and extra-curricular activities, teachers get to discuss and exchange ideas on the topics addressed by the curricular subjects associated with education for citizenship.

In Caribbean societies with marked colonial and authoritarian traditions, political policies on education for citizenship should take into

account the contradictions faced by the democratizing processes, as well as the cultural complexity of mass migratory processes for establishing social identities. The tensions arising from existing social and economic inequalities, as well as the issues pointed out in this review, are inadequately addressed in the curricular and teacher education policies of all three countries.

The administration of public affairs and the social learning that this issue involves require educational proposals that can give the population greater understanding of community life, skills to confront traditional ideological indoctrination, to learn to live with recognition of difference and help to educate the imagination to take a broader view of human affairs and their responsibilities with regard to them.

The actors involved in teacher education in the three countries consider that this is a key tool for their societies' democratic development. The main criticisms indicate that it is necessary to improve the contents and approaches to existing teacher education so it can respond to the current challenges of these societies from an interdisciplinary viewpoint consistent with declared purposes.

6.2 RECOMMENDATIONS FOR IMPROVING TEACHER EDUCATION IN RELATION TO EDUCATION FOR CITIZENSHIP IN CUBA, HAITI AND THE DOMINICAN REPUBLIC

- Encourage processes for improving the design of initial and in-service teacher education curricula to systematically include pedagogical contents and approaches that strengthen education for citizenship.

- Develop national and regional activities directed at teacher trainers and primary and secondary teachers to foster the exchange of current experiences and viewpoints on education for citizenship.
- Given the limitations of various educational materials on this topic, it is recommended to support the production and distribution of materials and teaching guides that can keep teaching staff up-to-date and develop more effective teaching practice in the three countries studied.
- Develop special refresher courses for the actors involved in teacher education so they can incorporate an interdisciplinary approach to education for citizenship on the basis of the challenges posed by the national and international contexts, as well as on the basis of the educational actors.
- As part of teacher education programmes include technical teaching support for teachers in the classroom to improve pedagogical practices and achieve the desired objectives. As well as the foregoing, it is necessary to design monitoring and evaluation systems for the programmes, for the various initiatives and for the educational practices in these countries, since there are few monitoring instruments that provide timely, reliable information.
- Involve teachers in the production and dissemination of participatory teaching strategies to support achievement of the established objectives for education for citizenship in a consistent fashion by encouraging attitudes and abilities for peaceful human coexistence and environmental sustainability.

BIBLIOGRAPHY

BIBLIOGRAPHY ON CUBA

- A.A.V.V. 1997. El mundo en que vivimos. La Habana, Ed. Pueblo y Educación. [Books for second, third, fourth, fifth and ninth grade.]
- Chacón, N. 2000. Moralidad histórica, valores y juventud. La Habana. Publicaciones Acuario.
- Ministerio de Educación (MINED). 1998. Lineamientos para fortalecer la formación de valores, la disciplina y la responsabilidad ciudadana desde la escuela La Habana.
- ----- 1999-2000. Precisiones para la dirección del proceso docente educativo. Secundaria Básica. La Habana.
- ----- 2001. Programa director de las asignaturas priorizadas para la enseñanza primaria. La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- ----- 2003. Direcciones principales del trabajo educacional hasta el curso escolar 2003-2004. La Habana .
- ----- 2000. Sistema de preparación político-ideológica curso 2000-2001. La Habana.
- ----- S/F. El ideario martiano: ética y formación en valores de los niños, adolescentes y jóvenes. La Habana.
- Ministry of Education of Cuba; International Bureau of Education; CARNEID; Organization of Ibero-American States (2001).Curriculum Development for Learning to Live Together: Caribbean Sub-region. The final report of the sub-region seminar. Geneva, IBE.
- Partido Comunista de Cuba. 1976. Constitución de la República de Cuba. La Habana.
- Journal Granma. September 2002. Casi podría decirse que apenas estamos comenzando. Discurso de Fidel Castro en el acto inaugural del año escolar 2002-2003. La Habana.
- Journal Granma. December 2002. Educación: Qué año el 2002? La Habana.

BIBLIOGRAPHY ON HAITI

- Aristide, Jean Bertrand et son équipe gouvernementale, Haïti, un an après le coup d'état. Port-au-Prince, Les Editions du CIDIHCA.
- Hector, Cary; Jadotte, Hérard (Direction). Haïti et l'après-Duvalier: continuités et ruptures. Vol II. Port-au-Prince, Editions Henri Deschamps / CIDIHCA.
- Constitution de la République d'Haïti. 1987.
- XVIII Congreso ALAS (Asociación Latinoamericana de Sociología) y Centro de Estudios sobre América (CEA), Estado, nuevo orden económico y democracia en América Latina. Editorial Nueva Sociedad.
- Costello, Patrick y Sanahuja, José Antonio. 1996. Haïti: Los desafíos de la reconstrucción.
- Dilla, H. 2002. Los recursos de la gobernabilidad en la Cuenca del Caribe. Santo Domingo. Editora Nueva Sociedad.
- Haïti. Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. 2000-2001. Éducation à la citoyenneté. Programme d'études destiné aux trois cycles de l'école fondamentale 1e à 9ème année. Port-au-Prince, Bibliothèque nationale d'Haïti.
- _____. Project d'élaboration du Plan national 2004. Port-au-Prince.
- _____. Diagnostic technique du système éducatif haïtien, août 1995. Port-au-Prince.
- Lozano, Wilfredo. (Editor) 1998. Cambio político en el Caribe. Escenarios de la posguerra fría: Cuba, Haïti y República Dominicana. Santo Domingo, Nueva Sociedad.
- Silié, Rubén; Inoa, Orlando; Antonin, Arnold. (editores) 1998. La República Dominicana y Haïti frente al futuro. Santo Domingo, FLACSO *Dominican Republic Programme*.
- Souffrant, Claude. 1999. Sociologie prospective d' Haïti. Port-au-Prince, Les Editions du CIDIHCA.
- <http://www.afsc.org/intl/latamcbesp/haiti.htm> (NDI) (consulted 03/12/02).
- <http://www.ibe.unesco.org/international/ICE/bridgel/espagnol/ciudadania/practicas/haiti1a.htm> (consulted 24/03/03).
- <http://www.interaide.org> falta (consulted 03/12/02).
- www.defensoriadelpueblo.gob.pa/Miscelaneos/IIDH/documentos/Haiti-Indicador06.pdf (consulted 24/03/03).

- www.defensoriadelpueblo.gob.pa/Miscelaneos/II DH/documentos/Haiti-Indicador08.pdf (consulted 24/03/03)

BIBLIOGRAPHY ON THE DOMINICAN REPUBLIC

- Constitución de la República Dominicana. 2002. San Francisco de Macoris, Impresora del Nordeste.
- Colón, A. s/f. Sistematización. Diagnóstico situacional asignatura Educación Moral y Cívica. Desafío para implementar programas en educación cívica. Santo Domingo. Mimeo.
- García, D. 2002. Los retos de la educación cívica en República Dominicana. En: Revista Civitas Dominicana. SEE/PUCMM/Consortio de Educación Cívica (Santo Domingo), 2003, N° 1.
- García, G. 1999. Los aprendizajes en: participación, autoestima, criticidad, creatividad y practicas democráticas. Estudio realizado en el nivel básico del centro de estudios "Miguel Angel García", 1998-1999. Tesis de la Maestría en Educación. Intec. Santo Domingo. Mimeo.
- Gabinete Social. Presidencia de la República Dominicana. 2002. Política Social del Gobierno. Santo Domingo. Mimeo.
- Gimeno Marzal, M. C.; Henríquez Rodríguez, A. 2002. Evaluación de la propuesta de formación de educadoras-es en Derechos Humanos y Ciudadanía Crítica del Centro Cultural Poveda, tesis de maestría en: Formación de Formadores e Investigación para el Cambio Educativo. Universidad de Barcelona, Universidad Autónoma de Santo Domingo, Centro Cultural Poveda. Santo Domingo. Mimeo.
- PID; PUCMM; USAID. 2002. Memorias de un camino. 1992-2002. Santo Domingo.
- PUCMM; Departamento de Educación. 2002. Postgrado en Educación Cívica "Núcleo de formadores cívicos". Santo Domingo. Mimeo.
- PUCMM; Consortio de Educación Cívica. n/d. ¡Por una Nueva Ciudadanía! Proyecto piloto propuesta de Programa en Educación Cívica. Nivel medio. Santo Domingo. Mimeo.
- ----- . 2002. ¡Por una Nueva Ciudadanía! Proyecto piloto propuesta de Programa en Educación Cívica. Nivel básico. Santo Domingo. Mimeo.
- Rodríguez, K.; Wright, N. (*Adapted for the Dominican Republic by García Romero, G.*) 2000. Educación para la democracia. Santo Domingo, PID/PUCMM/USAID/Center for Civic Education (LA, USA).

- ----- (Adapted for the Dominican Republic by García Romero, G.) 2001. Formación ciudadana. Orientaciones pedagógicas. Santo Domingo. PID/PUCMM/USAID/Center for Civic Education (LA, USA)
- SEE; PUCMM; Consorcio de Educación Cívica. 2002. Programa ¡Por una Nueva Ciudadanía! Jornada taller: Estrategias de aprendizaje de Educación Cívica. Santo Domingo. Mimeo.
- ----- . 2002. Guía de supervisión ¡Por una Nueva Ciudadanía! Santo Domingo. Mimeo.
- ----- . n/d. Motivación y diagnóstico situacional para la aplicación del programa de la asignatura de Educación Moral y Cívica. Santo Domingo. Mimeo.
- ----- . 2003. Revista Civitas Dominicana. (Santo Domingo) N° 1.
- ----- . n/d. Proyecto ¡Por una Nueva Ciudadanía! Nivel básico. Informe del período septiembre – octubre 2002. Santo Domingo. Mimeo.
- SEEBAC. 1997. Ley General de Educación 66´97. Santo Domingo.
- SEEBAC. *National Education Council*. 1995. Ordenanza 1'95 que establece el currículum para la educación inicial, básica, media, especial, y de adultos del sistema educativo dominicano. Santo Domingo. Taller.
- SEE. *National Education Council*. 1999. Ordenanza 3'99. Santo Domingo. Mimeo.
- SEE. 2000. Programa para la asignatura Educación Moral y Cívica. Nivel básico. Santo Domingo.
- ----- . 2002. Programa para la asignatura Educación Moral y Cívica. Nivel medio. Santo Domingo.
- Valera, C. 2001. Perspectivas educativas en el Caribe. En: Prospectiva educativa en América Latina. Santiago de Chile, UNESCO/OREALC.
- Villamán, M. Et al. 2002. Representación y participación. La ciudadanía a la búsqueda de la política. PUCMM/CUEPS.

FOOT NOTES

-
- 1 The primary education level in Cuba covers 6 years of schooling and basic secondary education covers three years.
 - 2 In Haiti, the traditional system prescribes six years for primary education and seven years for secondary, but at the same time there are schools which have implemented a reform offering nine years of primary education and four years of secondary education.
 - 3 In the Dominican Republic basic or primary education is of eight years duration and secondary education is of four years duration.
 - 4 Currently the Secretariat of State for Education is developing new books for moral and civic education for the basic and secondary levels.
 - 5 The transformation of basic secondary education attempts to improve the quality of this level through generalist teachers who master the contents of the subjects for 7th, 8th and 9th grades, with the exception of foreign language and physical education. The new conception proposes that each generalist teacher should teach only 15 adolescents and act as tutor to his/her pupils throughout the three years of this level (Castro, 2002).
 - 6 The Programme "For a New Citizenship" convened a competition to be evaluated as this document is being written and it is hoped that the results of this evaluation can be published before the end of 2003.

EDUCACIÓN
para la CIUDADANÍA
en el **CARIBE**

Estudio sobre
política curricular
y de formación docente
en Cuba, Haití
y República Dominicana



FLACSO
REPÚBLICA
DOMINICANA



CHEILA VALERA ACOSTA



Cheila Valera Acosta es educadora y trabajadora social, tiene estudios de maestría en ciencias sociales en la FLACSO, Sede Argentina y es candidata a doctora en Investigación y Gestión de Políticas Sociales por la Universidad de Puerto Rico. Es investigadora y profesora en la FLACSO, Programa República Dominicana.



La Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) es un organismo internacional de carácter académico, creado en 1957 por la UNESCO y los gobiernos de América Latina con el objetivo de promover el desarrollo de las ciencias sociales en toda la región.



La Oficina Internacional de Educación (IBE, por su siglas en inglés) es un instituto de la UNESCO especializado en los contenidos y métodos de la educación, cuya función principal consiste en promover enfoques innovadores en los procesos de reforma y desarrollo curricular.

EDUCACIÓN
para la CIUDADANÍA
en el **CARIBE**

Estudio sobre
política curricular
y de formación docente
en Cuba, Haití
y República Dominicana



FLACSO
REPÚBLICA
DOMINICANA



CHEILA VALERA ACOSTA

TÍTULO

Educación para la Ciudadanía en el Caribe

AUTORA

Cheila Valera Acosta

DISEÑO DE PORTADA Y DIAGRAMACIÓN

Ivelisse Álvarez

IMPRESIÓN

Amigo del Hogar

C/Manuel Ma. Valencia, No. 4, Los Prados

Santo Domingo, R.D.

Tel: (809) 548-7594

Fax: (809) 548-6252

ISBN: 99934-23-92-0

Copyright ©2005

UNESCO-Oficina Internacional de Educación (OIE) y Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

Reservados todos los derechos. Se prohíbe toda reproducción parcial o total por cualquier medio y en cualquier tipo de soporte sin la correspondiente autorización.

Las opiniones vertidas en este libro son de la responsabilidad de la autora y no coinciden necesariamente con las de la UNESCO y las de la FLACSO.

Impreso en República Dominicana



INDICE

Presentación	7
Resumen Ejecutivo	9
■ CAPÍTULO 1	
Aspectos Metodológicos	13
■ CAPÍTULO 2	
Contexto y Revisión de la Literatura	15
2.1 Contexto	15
2.2 Revisión de la Literatura	19
2.3 Breve Descripción de los Sistemas Educativos	24
■ CAPÍTULO 3	
Descripción de las Políticas Educativas relacionadas con la Educación para la Ciudadanía	29
3.1 Bases Legales	29
3.2 Políticas Curriculares	30
3.2.1 Políticas Curriculares en Cuba	30
3.2.2 Políticas Curriculares en Haití	36
3.2.3 Políticas Curriculares en la República Dominicana	46
3.3 Formación Docente relacionada con la Educación para la Ciudadanía	51
3.3.1 Formación Docente en Cuba	51
3.3.2 Formación Docente en Haití	52
3.3.3 Formación Docente en la República Dominicana	55

■ CAPÍTULO 4

Medidas Gubernamentales
para Apoyar las Políticas 59

4.1 Disposiciones del gobierno de Cuba 59

4.2 Disposiciones del gobierno de Haití 60

4.3 Disposiciones del gobierno
de la República Dominicana 62

■ CAPÍTULO 5

Visión de los Actores Involucrados 69

■ CAPÍTULO 6

Conclusiones y Recomendaciones 77

6.1 Conclusiones 77

6.2 Recomendaciones para mejorar
la formación docente en lo relacionado
con la Educación para la Ciudadanía 78

Bibliografía 83

Bibliografía de Cuba 83

Bibliografía de Haití 84

Bibliografía de la República Dominicana 85

PRESENTACIÓN

Este documento describe la política curricular de los niveles primarios y secundarios así como la formación docente relacionada con educación para la ciudadanía en Cuba, Haití y República Dominicana con el propósito de realizar recomendaciones prácticas que puedan mejorar la calidad en el diseño e implementación de estas iniciativas en los tres países seleccionados.

El primer capítulo describe los aspectos metodológicos relacionados con el estudio y el capítulo tres desglosa las políticas públicas vinculadas a la educación para la ciudadanía en los tres países.

Se presentan en el capítulo dos las características del contexto caribeño en que se inscriben los procesos democráticos y una revisión de la literatura sobre el tema.

El capítulo cuatro describe las medidas gubernamentales encaminadas para apoyar las políticas curriculares y de formación docente definidas y el capítulo cinco recoge las perspectivas de los actores involucrados en la formación docente.

Finalmente, se presentan conclusiones y recomendaciones generales que pueden ser útiles para apoyar los esfuerzos nacionales y regionales sobre educación para la ciudadanía.

Es necesario precisar que el estudio parte de reconocer que los tres países presentan diferencias significativas relacionadas con aspectos históricos, culturales, sociales y económicos. Estas diferencias se plas-

man en las estructuras, objetivos y formas de funcionamiento de los tres sistemas educativos y este trabajo destaca sólo las cuestiones relacionadas con el tema de educación para la ciudadanía.

Reconociendo estas diferencias, se destacan a continuación las características del contexto comunes a los tres países y que enmarcan las iniciativas democráticas, así como los desafíos relacionados con la educación para la ciudadanía en la subregión caribeña analizada.

RESUMEN EJECUTIVO

El presente estudio tiene como fin describir la formación docente y la política curricular para los niveles primario y secundario en relación con la educación para la ciudadanía en los países de Cuba, Haití y la República Dominicana además de elaborar recomendaciones prácticas para mejorar la calidad en el diseño e implementación de estas iniciativas en los tres países citados¹.

ENTRE LAS CONCLUSIONES

A LAS QUE SE LLEGA EN ESTE ESTUDIO CABE SEÑALAR QUE:

- Al iniciar el siglo XXI, Cuba, República Dominicana y Haití comparten un contexto en el cual los procesos de democratización se han enfrentado a obstáculos relacionados con las herencias coloniales, la hegemonía de las naciones europeas y la gravitación e injerencia directa del poder geopolítico, económico y cultural de los Estados Unidos.
- Los proyectos democráticos se han constituido como horizonte desde largas y violentas dictaduras políticas, las cuales han establecido mecanismos institucionales autoritarios y excluyentes para la gestión cotidiana de los asuntos públicos. Por ello, las políticas públicas sobre educación para la ciudadanía deberían dar cuenta de las contradicciones que enfrentan los procesos democratizadores y la complejidad cultural que representan los masivos procesos migratorios para la formación de

identidades sociales. Estas cuestiones y las tensiones de las desigualdades sociales y económicas resultan abordadas en las políticas curriculares y de formación docente de los tres países de manera insuficiente.

- En los tres países existen bases legales que integran la educación para la ciudadanía como parte de las responsabilidades educativas del Estado. Se contempla a la educación para la ciudadanía como asignatura específica para el nivel primario y secundario.
- Son necesarias propuestas educativas que puedan aportar a la población mayor comprensión sobre la vida en común, destrezas para enfrentar el tradicional adoctrinamiento ideológico, aprender a convivir con el reconocimiento de la diferencia y contribuir a educar la imaginación como forma de ampliar la visión sobre los asuntos humanos y nuestras responsabilidades ante ellos.
- Los actores involucrados con la formación docente en los tres países consideran que ésta es una herramienta clave para el desarrollo democrático de las sociedades. Las críticas principales señalan que es necesario mejorar los contenidos y los enfoques de la formación docente que se realiza para que puedan responder a los desafíos actuales de estas sociedades desde una perspectiva interdisciplinar y coherente con los propósitos declarados.

LAS RECOMENDACIONES QUE SE REALIZAN EN EL PRESENTE ESTUDIO SON:

- Promover procesos para mejorar el diseño de los currículos de formación docente inicial y continua incluyendo contenidos y enfoques pedagógicos que fortalezcan la educación para la ciudadanía.

- ▣ Desarrollar actividades nacionales y regionales dirigidas a formadores de formadores y a docentes de los niveles primario y secundario para favorecer el intercambio de experiencias y perspectivas sobre educación para la ciudadanía.
- ▣ Apoyar la producción y distribución de materiales y guías didácticas que puedan favorecer la actualización del personal docente y el desarrollo de una práctica pedagógica más eficaz en los tres países estudiados.
- ▣ Desarrollar cursos especiales de actualización para los actores involucrados en la formación docente para que puedan incorporar un enfoque interdisciplinario sobre educación para la ciudadanía desde los retos que plantea el contexto nacional e internacional, así como desde los actores educativos.
- ▣ Involucrar a los docentes en la producción y en la divulgación de estrategias pedagógicas participativas que apoyen el desarrollo de los propósitos establecidos sobre educación para la ciudadanía de forma coherente favoreciendo las actitudes y capacidades para la convivencia humana pacífica y la sostenibilidad ambiental.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Los objetivos de este trabajo se relacionaron con realizar una revisión de la literatura sobre el tema de educación para la ciudadanía en el nivel primario y secundario en Cuba, Haití y República Dominicana. Esta revisión incluyó recopilar y examinar documentos curriculares y de políticas de estos tres países para determinar declaraciones, objetivos, justificaciones y estructuras curriculares relacionados con la promoción de la educación para la ciudadanía.

El estudio se propuso además, realizar recomendaciones prácticas para mejorar la calidad en el diseño e implementación de los programas de formación para docentes del nivel primario y secundario de los tres países seleccionados.

En el desarrollo de este estudio se ha combinado un análisis de información secundaria de los datos existentes a nivel nacional en los tres países estudiados, Cuba, Haití y República Dominicana, y un análisis de datos cualitativos realizado en base a los resultados de las entrevistas a formadores y docentes involucrados en procesos e iniciativas educativas en estos países.

Tanto la recolección de la información secundaria como las entrevistas se realizaron a través de las redes de trabajo académico que funcionan en estos países y que han sido activadas para colaborar en este estudio. En Haití, la realización del trabajo de recolección de los datos enfrentó dificultades dada la crítica situación sociopolítica, la debilidad de las instituciones gubernamentales y la inaccesibilidad a las informaciones oficiales.

CONTEXTO Y REVISIÓN DE LA LITERATURA

2.1 CONTEXTO

En este capítulo se presentan las principales características del contexto caribeño de los países estudiados en este documento: Cuba, República Dominicana y Haití. Se destacan cuestiones del contexto que resultan centrales para comprender y analizar las políticas públicas relacionadas con la educación para la ciudadanía.

Al iniciar el siglo XXI, Cuba, República Dominicana y Haití comparten un contexto caribeño donde los procesos de democratización se han enfrentado a obstáculos relacionados con las herencias coloniales y la hegemonía de las naciones europeas, así como con la gravitación e injerencia directa del poder geopolítico, económico y cultural de los Estados Unidos.

Los proyectos democráticos se han constituido como horizonte desde largas y violentas dictaduras políticas, las cuales han establecido mecanismos institucionales autoritarios y excluyentes para la gestión cotidiana de los asuntos públicos.

En esta subregión los siguientes procesos impactan de forma significativa las iniciativas educativas:

- El incremento de la vulnerabilidad económica que se expresa en una merma en la capacidad de enfrentar y manejar los cambios económicos internacionales. A pesar de las reformas introducidas, esta vulnerabilidad ha aumentado la incertidumbre y los riesgos económicos en los países del Caribe (Félix, 2002).
- Se observa un aumento de niveles significativos de pobreza en coherencia con la tendencia de la región latinoamericana. Aproximadamente el 85% de la población en Haití vive bajo los umbrales de la pobreza (Hector, 2002); el 77% de las familias en Cuba declararon ingresos insuficientes para cubrir sus gastos elementales (Dilla, 2002) y el 51.8% de la población dominicana es pobre (GABINETE SOCIAL, 2002).
- También han aumentado las desigualdades entre sectores sociales promovidas por el acceso selectivo a áreas económicas, a circuitos de consumo o a servicios sociales públicos y privados, lo cual produce distintos tipos de exclusiones socioeconómicas. Se experimenta además una transición económica y sociopolítica incierta en la medida en que está determinada por una inserción subordinada, fragmentada y desigual a la economía global (Dilla, 2002).
- La reivindicación de los proyectos democráticos convive con prácticas institucionales y culturales autoritarias que requieren develarse y deconstruirse reflexivamente para ser comprendidos en su complejidad, evitando posponer las iniciativas emancipadoras por las dificultades que estas conllevan.

- Los Estados nacionales de los tres países, aunque en grados distintos, se enfrentan a la restricción de sus capacidades para procesar las múltiples demandas internas y externas de forma oportuna y con niveles de efectividad y legitimidad social. Además, sus sociedades civiles tienen niveles restringidos de autonomía para estructurar movimientos sociales que puedan agregar propuestas democratizadoras de alcance nacional.
- El creciente deterioro, aunque en grados variables por país, de los ecosistemas, de las tierras cultivables, el aumento de la deforestación, de la contaminación de las aguas, unido al crecimiento poblacional proyectado para los próximos años, acrecentaría la inequidad en el usufructo y distribución de los recursos naturales.
- Son sociedades expulsoras de grupos significativos de personas hacia Estados Unidos, Europa y otros países cercanos, por razones económicas o políticas. Esta migración masiva revela las condiciones de desigualdad, pobreza, conflictos políticos e insatisfacciones diversas que viven estas sociedades.
- Los impactos culturales, económicos y políticos que producen los movimientos migratorios en las naciones receptoras y emisoras tornan más complejas las sociedades caribeñas. Esto a su vez repercute en los cambios en las familias y en el conjunto de las agencias educativas.
- Los cambios relacionados con el lenguaje, los valores, las actitudes, las pautas de comunicación interpersonal, las formas de producción y consumo cultural han resultado en sociedades más abiertas a diversos códigos culturales (Valera, 2001).

- Estas sociedades culturalmente más complejas expresan públicamente identidades y antagonismos diversos (género, etnia, edad, territorios, creencias religiosas, etc.), los cuales plantean nuevas demandas y búsquedas de nuevas formas de negociación y de ofertas institucionales. El reconocimiento de las diferencias que plantean estos sujetos sociales y los conflictos que esto trae consigo es parte de la agenda actual de los proyectos democráticos en constitución en estas sociedades.
- Asociada a los proyectos democráticos emergentes, debe delimitarse una visión de la ciudadanía que pueda comprender la complejidad de interacciones transculturales y la multiplicidad de puntos de vista, además de que pueda reconocer la heterogeneidad de identidades, manejar los conflictos y las cuestiones problemáticas de la cooperación intercultural (Canclini, 1999).

En este contexto, los proyectos democratizadores emergentes convocan un imaginario y horizonte legítimo siempre que tomen en cuenta la demanda de equidad social, de pluralismo, participación, reconocimiento de las diferencias entre los distintos sujetos sociales, así como la necesaria sostenibilidad ambiental.

EL CONTEXTO CARIBEÑO DE LOS PROCESOS DEMOCRÁTICOS

1. Los proyectos democratizadores caribeños han surgido diferenciándose conflictivamente de las herencias coloniales europeas y de la hegemonía e injerencia de los Estados Unidos.
2. La legitimidad de la democracia se ha fortalecido desde largos procesos de dictadura política.
3. Incremento de la vulnerabilidad económica, la pobreza y las desigualdades sociales.

4. Estados nacionales con capacidades limitadas para procesar las demandas sociales y políticas.
 5. Creciente deterioro de los ecosistemas naturales.
 6. Sociedades con movimientos migratorios significativos.
-

2.2 REVISIÓN DE LA LITERATURA

En este capítulo presentamos las distintas concepciones sobre educación para la ciudadanía que han sido producidas en los tres países estudiados y que fundamentan las iniciativas gubernamentales actuales, así como otras acciones desarrolladas en estas sociedades.

En la década de los noventa, el Estado cubano se plantea trabajar con intensidad la formación de valores y cualidades morales en los niños, las niñas y los y las jóvenes debido al impacto de las leyes Torricelli y Helms-Burton, la crisis económica y para enfrentar la incertidumbre sobre la perdurabilidad del proceso revolucionario, la devaluación de los valores espirituales y morales (Chacón, 2000).

El gobierno cubano diseñó lineamientos especiales (MINED, 1998) para desarrollar un trabajo político ideológico que abordara la crisis de valores morales. Los indicadores de esta crisis se presentaban en la indisciplina, la poca estimulación ante el trabajo, la pérdida de la significación y el valor del trabajo, la búsqueda de dinero o de una vida suntuosa por vías fáciles o ilegales, la aparición de una modalidad de prostitución y la deshonestidad de algunos funcionarios y administradores (Chacón, 2002).

El documento "Lineamientos para Fortalecer la Formación de Valores, la Disciplina y la Responsabilidad Ciudadana desde la Escuela", elaborado por el Ministerio de Educación (MINED), indica que el objetivo de este trabajo es la formación patriótica, revolucionaria y ciudadana, así como la formación laboral y para la eficiencia económica para fomentar convicciones y conductas permanentes en los alumnos y las alumnas dentro y fuera del aula (MINED, 1998).

El Ministerio de Educación de Cuba define el trabajo educativo como esencialmente ideológico, que relaciona la formación política, los valores morales aglutinantes como la dignidad humana y la intransigencia ante la dominación extranjera y la solidaridad humana (MINED, 1998).

La política educativa cubana y las perspectivas de los actores involucrados en la formación docente coinciden en comprender la educación para la ciudadanía desde una definición que integra la educación cívica, la educación sobre valores morales y el trabajo político ideológico con el propósito de apoyar la continuidad del proyecto de la revolución y fortalecer la democracia socialista.

El conjunto de significados principales asociados a la educación para la ciudadanía en el contexto cubano actual incluye la formación en valores morales y normas sociales, la educación sobre el orden jurídico nacional, la educación para la preservación de la salud, para la defensa nacional y el internacionalismo.

En Cuba existe consenso según algunos autores, alrededor del criterio de que la escuela debe contribuir a transformar los modos y estilos de dirección, las características del proceso docente-administrativo, la vida de la escuela y las relaciones de esta con la comunidad.

Se propone además que la escuela adquiriera cada vez más un carácter democrático, flexible y creador (Cabrera, 2003).

En el caso de Haití, la década de los noventa ha significado avances y retrocesos en términos sociopolíticos y experiencias contradictorias en torno a los intentos de democratización. Según Cary Hector, la transición post-autoritaria en Haití... *“no se entiende como redemocratización, es decir, como reconquista o reconsolidación democrática, sino como un proceso iniciador de democratización, empezando por la construcción efectiva del Estado de Derecho y la fundación de la ciudadanía”*... (Hector, 2002).

Para este analista es el movimiento social, multipolar y pluriregional y eminentemente reivindicativo de derechos, libertades y espacios democráticos el que promueve la agenda de destruir las estructuras autoritarias duvalieristas e instaurar un nuevo régimen de tipo democrático (Hector, 2002).

Pero esta agenda democrática y la institucionalización del país han enfrentado obstáculos importantes como la conflictiva y larga transición post autoritaria, la debilidad institucional del estado, la inestabilidad política, las extremas desigualdades socioeconómicas, la pobreza de dos terceras partes de la población y la apropiación de forma patrimonial del aparato estatal.

Los procesos democratizadores en Haití se enfrentan además a la necesidad de reapropiación nacional del proyecto democrático para recuperar la autonomía perdida en los procesos de tutelaje internacional. Según Sabine Manigat, en Haití... *“estamos frente a una suerte de incompletud congénita del Estado, donde la administración del territorio y la sociedad*

aparece como una preocupación marginal de éste. El Estado por su incapacidad para funcionar hacia un proyecto determinado resulta en que los servicios públicos apenas pueden ostentar dicha definición”... (Manigat, 1998).

Las tareas de la agenda haitiana estarían relacionadas con el fortalecimiento del tejido de la sociedad civil, la recomposición del Estado y sus instituciones y la definición de un rumbo nacional (Manigat, 1998). La crisis sociopolítica de Haití ha obstaculizado la materialización nacional de las diferentes reformas al aparato estatal, entre las que se encuentran las reformas al sistema educativo y las iniciativas relacionadas al desarrollo de políticas públicas explícitas de educación para la ciudadanía democrática.

En el contexto haitiano, la educación para la ciudadanía que promueven los movimientos sociales y que demandan al sistema educativo se orienta a contribuir en el proceso de construcción del Estado y sus instituciones y a fortalecer el entramado de la sociedad civil como mediaciones posibles para mejorar la calidad de vida y la convivencia pacífica.

Por otro lado, en la República Dominicana, la educación para la ciudadanía ha sido un proceso promovido inicialmente por la sociedad civil desde espacios diversos. En la década de los noventa esta propuesta fue integrada en la legislación educativa y en la política curricular para contribuir en la consolidación de una cultura democrática.

En el contexto dominicano, hacia finales de la última década del siglo XX, el sistema educativo decide fortalecer el trabajo de educación para la ciudadanía en los centros educativos a través de la educación cívica. Según Dignora García, a partir de esta iniciativa urge recuperar el valor de una educación cívica que pretenda formar desde claves de equidad y justicia;

desde claves que asumen y respetan los derechos y las responsabilidades de cada persona y de cada realidad social (García, 2002).

García coloca la construcción de una nueva manera de ser y convivir en el entramado social del nuevo siglo como el propósito fundamental de la educación cívica. Esta debe focalizar en la educación en derechos humanos y en la educación en valores cívicos como mediación para garantizar una actuación ciudadana apegada a principios éticos y debe poner atención particular a la libertad, la igualdad, y la equidad desde una perspectiva multicultural (García, 2002).

Para Marcos Villamán la ciudadanía implica sujetos capaces de reconocer derechos y deberes que lo conducen a determinadas relaciones con los demás seres humanos. La producción de subjetividades democráticas incluye el cultivo del diálogo, de la tolerancia y el respeto a la diferencia como estilo de vida (Villamán, 2002).

Es posible derivar de esta revisión realizada en Cuba, Haití y República Dominicana que las cuestiones relacionadas con el tema de la constitución de la ciudadanía en la actualidad significan pensar las posibilidades y límites de los diversos proyectos democráticos en disputa en estos países, así como sus propuestas éticas políticas.

La reflexión sobre educación para la ciudadanía se plantea como un desafío crucial ante prácticas institucionales marcadas por una gestión autoritaria de los asuntos públicos y las exclusiones políticas y culturales. Implica además el abordaje del reconocimiento de la diferencia y de la participación democrática que resultan problemáticas dada la tradición autoritaria de estos países.

Las intervenciones educativas para la ciudadanía en su foco de formación de identidades sociales y de reconocimiento de la diferencia con-

templan el ejercicio de la reflexión, de las capacidades interpretativas, de las competencias en el uso del lenguaje y de la acción para la argumentación. Así como también la utilización de la racionalidad dialógica y la capacidad para ampliar de forma creativa el mundo en que vivimos.

2.3 BREVE DESCRIPCIÓN DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DE CUBA, HAITÍ Y REPÚBLICA DOMINICANA

SISTEMA EDUCATIVO DE CUBA

El sistema educativo cubano se compone por los niveles de enseñanza preescolar, el nivel primario de seis años de escolaridad obligatoria, secundaria básica que incluye tres años (7mo, 8vo y 9no), el nivel preuniversitario, enseñanza especial, enseñanza técnica y profesional que incluye la formación del personal docente emergente, instructores de arte, profesores de educación física y deportes, escuelas vocacionales y profesionales de arte y otras, y el nivel universitario.

Según datos del Ministerio de Educación de Cuba, en el año escolar 2002 el número de alumnos en las instituciones educativas de todos los niveles señalados anteriormente asciende a 2, 623, 300. El número de maestros y profesores en ejercicio disponible para desarrollar los programas educativos ascienden a 222,286, dentro de este grupo los maestros de primaria específicamente ascienden a 85,000. El número de centros educativos era para el año 2002 de 13,343. (Gamma, Septiembre del 2002).

Las tasas brutas de escolaridad para 1996 en pre-primaria era de 88%, en primaria de un 106% y en secundaria de un 81% y el porcentaje de población analfabeta era estimada en un 4.4%. (UNESCO, 1996 y 1995).

Los gastos públicos ordinarios destinados a educación en 1996 como porcentaje del Producto Interno Bruto se estimaron en un 6.7% según la UNESCO, en el 2002 el gobierno cubano publica que el gasto en educación, incluidas las inversiones realizadas se calcula en 11.4% del Producto Interno Bruto. (Grama,septiembre del 2002).

SISTEMA EDUCATIVO DE HAITÍ

El sistema escolar en Haití en su estructura tradicional se organiza en seis años de educación primaria obligatoria y siete años de educación secundaria pero en las reformas introducidas a posterior a 1982 se introduce la enseñanza maternal opcional, el nivel de escuela fundamental de tres ciclos en 9 años y la enseñanza secundaria de 4 años.

Según datos de 1994-1995 de un total de 1,156,937 niños y niñas escolarizados en el nivel primario aproximadamente el 67% de estos estudiantes asistían a escuelas privadas. El sector privado abarca una diversidad de instituciones y congregaciones religiosas e iniciativas de grupos de profesores, de las comunidades y de personas particulares. (Ministerio de Educación Nacional de Juventud y Deportes de Haití,1995).

Según datos de la UNESCO, en Haití la tasa bruta de escolaridad por niveles educativos para 1990 era de un 34% para pre-primario, de un 48% para el nivel primario, y de un 21% para el nivel secundario. (UNESCO,1999).

La población analfabeta era estimada en 2 millones 410,000 personas, aproximadamente un 56.1% de la población total. El gasto público en educación como porcentaje del Producto Interno Bruto se calculó en un 1.5 para 1990 por la UNESCO. (UNESCO,1999).

EL SISTEMA EDUCATIVO DE LA REPÚBLICA DOMINICANA

En la República Dominicana el sistema educativo comprende tres niveles fundamentales: el nivel inicial para la población infantil hasta los seis años, cuyo último año es obligatorio y se inicia a los 5 años, el nivel básico con una duración de ocho años de escolaridad atiende a la población entre 6 y 13 años y el nivel medio, posterior al nivel básico que incluye a la población entre 14 y 17 años y tiene una duración de cuatro años.

La población total matriculada en los tres niveles del sistema educativo dominicano se estima en 2 millones 325 mil 863 de estudiantes. (SEE,2003).

La tasa neta de matrícula de la población entre 3 y 5 años para el año escolar 2000-2001 era de 34%, para el nivel básico de 93.9 % y para el nivel medio de 27%. (SEE,2003). El porcentaje de la población de 15 años y más que no sabe leer ni escribir es de 16.4 según fuentes oficiales. (SEE,2000).

El gasto público en educación como proporción del Producto Interno Bruto para el año 2001 ascendió a 2.9% y como proporción del presupuesto nacional ha estado desde 1998 al 2001 por debajo del 17%. (SEE,2003).

En conclusión en términos comparativos los sistemas educativos de Cuba, Haití y República Dominicana presentan no sólo diferencias significativas en los niveles de inversión educativa, tasa de matrícula y de analfabetismo, sino en sus resultados sobre el rendimiento académico de la población estudiantil. Cuba destaca no sólo por encima de los otros dos países sino en América Latina como uno de los paí-

ses con mejor rendimiento en matemática y español, según datos de la UNESCO/OREAL en 1998.

En los tres países el Estado legalmente es el regulador de la educación a nivel nacional pero una diferencia notable es que Haití destaca como el sistema educativo con una mayoritaria participación del sector privado como prestador del servicio educativo en el nivel inicial, básico y secundario, mientras que en República Dominicana el sector público es el prestador principal del servicio educativo el cual comparte con el sector privado y en Cuba el Estado es el prestador único de todos los servicios educativos.

Consecuencia de la situación anterior, la formación docente en Haití es realizada por el Estado, por las congregaciones religiosas y otras instituciones privadas del sector educativo, en República Dominicana la formación docente es realizada por las universidades, los institutos superiores de formación docente (antiguas escuelas normales) y regulada por el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio. En Cuba el Estado diseña e implementa la política de formación docente a través de los Institutos Superiores Pedagógicos y el Ministerio de Educación.

DESCRIPCIÓN DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS RELACIONADAS CON LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

3.1 BASES LEGALES

En los tres países estudiados las leyes nacionales integran la educación para la ciudadanía como parte de las responsabilidades educativas del Estado.

En Cuba, la Constitución prescribe un Estado socialista de trabajadores y tanto éste como la sociedad está dirigida por el Partido Comunista, la enseñanza se concibe como una función del Estado y es gratuita. Establece además como objetivo del Estado promover la educación patriótica y la formación comunista de las nuevas generaciones y la preparación de los niños, jóvenes y adultos para la vida social (Partido Comunista de Cuba, 1976).

La constitución de Haití prescribe en su artículo 32, que... *“El Estado garantiza el derecho a la educación. Este procura la formación física, intelectual, moral, profesional, social y cívica de la población”*... (Constitución de Haití, 1987).

En la República Dominicana, el marco legal que estructura y regula el sistema educativo dominicano, la Ley General de Educación 66'97, contiene dentro de los principios, funciones y fines de este sistema propiciar el fortalecimiento de una cultura democrática a través de la formación de sujetos participativos con capacidades de ejercer sus derechos y sus responsabilidades como ciudadanos.

La Ley General de Educación, establece entre sus propósitos... *“propiciar la colaboración y la confraternidad entre los dominicanos y el conocimiento y práctica de la democracia participativa como forma de convivencia, que permita a todos los ciudadanos ejercer el derecho y el deber de intervenir activamente en la toma de decisiones orientadas al bien común”*... (Ley de Educación 66'97).

3.2 POLÍTICAS CURRICULARES

A continuación se describen las principales disposiciones curriculares de los tres países estudiados en lo relacionado con la educación para la ciudadanía.

3.2.1 POLÍTICAS CURRICULARES EN CUBA

En Cuba, las direcciones principales del trabajo educacional hasta el año escolar 2003-2004, difundidas por el Ministerio de Educación (MINED, s/f), plantean que:

- El trabajo político-ideológico continúa teniendo la máxima prioridad en la labor cotidiana, haciendo especial énfasis en la enseñanza de la Historia. Este trabajo concibe la clase como vía fundamental para la formación de convicciones revolucio-

narias en los/as alumnos/as y pretende garantizar que la escuela sea la unidad político-pedagógico donde todos se eduquen y participen en las tareas que demanda la revolución, especialmente las labores para el sistema de educación patriótico-militar e internacionalista.

En la resolución ministerial No.90/98, el Ministerio de Educación de Cuba amplía estas orientaciones, indicando que

...“El plan de estudio de cada grado y el cumplimiento de los programas de las distintas asignaturas, en las diferentes enseñanzas, tiene que conducir a la formación comunista de las nuevas generaciones, partiendo de dos vertientes esenciales del trabajo educativo en las que tenemos que concentrarnos: la primera, la formación patriótica, revolucionaria y ciudadana; la segunda, la formación laboral y por la eficiencia económica, mediante las cuales se fomentan convicciones y conductas permanentes en los alumnos, dentro y fuera del aula”... (MINED, 1998).

OBJETIVOS EDUCATIVOS PARA EL NIVEL PRIMARIO¹

Los objetivos generales para el nivel primario que responden a las diversas áreas de desarrollo y que a su vez presentan relación con la educación para la ciudadanía y que luego se especifican por ciclos y grados, son los siguientes:

- Expresar sentimientos de amor a la Patria, a la Revolución y a sus símbolos, así como de admiración y respeto por los héroes y mártires de la Patria y el deseo de seguir su ejemplo, de acuerdo con su edad. Manifestar sentimientos de repudio hacia todos aquellos que de alguna manera la ofendan.

- Sentir respeto por sí mismo y en las relaciones con su familia, maestros, compañeros y demás personas que le rodean, mostrar afecto, honestidad, honradez, modestia, cortesía y solidaridad.
- Sentir alegría de ser escolar y buen pionero, cumplir con las exigencias de la escuela y con las actividades de la organización pioneril, así como con las normas elementales de educación y mostrar disposición a ser cada día mejor en estos aspectos, asumiendo un rol protagónico desde posiciones críticas y autocríticas.
- Mostrar una actitud laboriosa y responsable ante las tareas que se le encomiendan, valorar la importancia del trabajo del hombre y del suyo propio, así como mostrar respeto y admiración por los oficios y por las profesiones más necesarias para el país, y por los trabajadores en general.
- Cuidar y honrar los materiales escolares, el agua y la electricidad, valorando la importancia de estas acciones.
- Cumplir con medidas de higiene y protección de su persona, sus pertenencias, de su escuela y del medio ambiente, así como mostrar satisfacción por el buen estado de conservación del patrimonio natural y cultural de su comunidad y del ahorro de recursos.
- Tener conocimiento y poder valorar los contenidos básicos de la Constitución de la República y de los principales acontecimientos que ocurren a su alrededor y en su país. Poseer información de los principales acontecimientos internacionales y valorarlos en correspondencia con su edad.
- Mostrar dominio del conocimiento de elementos esenciales en cuanto a la preservación de la vida y de su entorno, ante desas-

tres naturales, de la preparación de la defensa y reconocer aspectos básicos sobre la sexualidad humana creando las bases para una sexualidad responsable, sana y una clara comprensión de sus respectivos géneros.

Para avanzar en esta visión educativa se plantea que la finalidad de la escuela primaria es contribuir a la formación integral de la personalidad del escolar, fomentando desde los primeros grados la interiorización de conocimientos y orientaciones valorativas que se reflejen gradualmente en sus sentimientos, formas de pensar y comportamiento acorde con el sistema de valores e ideales de la revolución socialista cubana (MINED, 1998).

OBJETIVOS PARA LA SECUNDARIA BÁSICA

Los objetivos formativos generales para el nivel secundaria básica en resumen son los siguientes:

- Demostrar patriotismo en el rechazo al imperialismo yanqui por su actitud hacia Cuba, el respeto y fidelidad a los héroes y mártires de la Patria.
- Dominar los deberes y derechos constitucionales del ciudadano cubano.
- Decidir sobre su continuidad de estudios, con orientación hacia una profesión necesaria para su comunidad.
- Plantear y resolver problemas que se presentan en la vida práctica, demostrando su concepción científica y responsable respecto al medio ambiente.

- Demostrar correctos hábitos de convivencia y salud física y mental que se expresen en su adecuada presencia personal y en un comportamiento responsable, honrado y honesto en sus diversas relaciones.

CONTENIDOS EDUCATIVOS

Entre los contenidos principales relacionados con la educación para la ciudadanía se especifican para la secundaria básica (MINED, s/f):

- Contenidos de educación patriótica, militar e internacionalista que incluye dominar los principales hechos que evidencian el carácter agresivo de los gobiernos de los Estados Unidos hacia la nación cubana y los demás países del tercer mundo.
- Explicar, en las distintas etapas de la Historia de Cuba, el decisivo papel de la unidad del pueblo. Conocer, respetar y ser fiel al pensamiento, la vida y la obra revolucionaria de José Martí, Ernesto Guevara y Fidel Castro, entre otras personalidades. Obtener la categoría de "Pionero Listo para la Defensa" y conocer y admirar los logros de la Revolución como resultado del papel dirigente del Partido Comunista Cubano.
- Contenidos de la Educación Jurídica: dominar los deberes y derechos constitucionales del ciudadano cubano y sobre esa base, cumplir y hacer cumplir el reglamento escolar, a partir de la Educación Cívica y el sistema de preparación político ideológica.

Además, conocer los principios de la democracia socialista y su expresión en el sistema electoral, el código penal, el código de la familia, de la niñez y la juventud, a partir de la educación cívica y el sistema de preparación política ideológica.

En los grados 7mo, 8vo y 9vo de la secundaria básica se trabajan los contenidos comunes de educación patriótica y educación jurídica señalados anteriormente y se introduce en el 9no grado la asignatura de Educación Cívica.

Los contenidos de la asignatura de Educación Cívica se relacionan con los símbolos nacionales, la significación y la reglamentación; la ley 42 de 1983; el tratamiento de la historia de las constituciones de Cuba; el estudio de la Constitución para demostrar las ventajas de la democracia socialista; el trabajo con las tradiciones patrióticas del pueblo; la preservación y el respeto del patrimonio nacional; la defensa de la patria socialista y el internacionalismo en nuestra historia.

La educación patriótica, jurídica y cívica se plantea como clave para librar la "batalla de las ideas" para preservar en los jóvenes los valores de la revolución y del socialismo y contrarrestar los efectos del capitalismo. Por ello, la escuela se concibe como centro de la labor político-ideológica para fortalecer la formación de los valores establecidos, la disciplina y la responsabilidad (MINED, 1998).

LIBROS DE TEXTOS

Los contenidos de los libros de textos de segundo, tercer y cuarto grado de primaria especifican temas relacionados con la educación patriótica. El libro de texto "El Mundo que Vivimos" de segundo y tercer grado incluye temas relacionados con los símbolos, efemérides y héroes de la patria.

El libro de texto "Educación Cívica" de quinto grado incluye los temas relacionados con la cooperación familiar, el concepto de patria y los

símbolos de la nación cubana, el amor y defensa de la patria socialista, la Constitución y otras leyes; la organización de la nación; el internacionalismo; el trabajo y los trabajadores; la vida en Cuba socialista que incluye los derechos de todos los ciudadanos y ciudadanas (MINED, 1999).

En noveno grado de la secundaria básica el texto de la asignatura Educación Cívica profundiza en las relaciones con la familia, el trabajo en el socialismo, el patriotismo, el internacionalismo proletario, la organización política de la sociedad cubana, la legalidad socialista y la vida en Cuba.

3.2.2 POLÍTICAS CURRICULARES EN HAITÍ²

La Instrucción Cívica fue una asignatura en el currículo de la educación haitiana hasta los años 1997-1998. A partir de finales de la década de los noventa esta asignatura fue sometida a un proceso de revisión por el Ministerio de Educación.

En la actualidad la asignatura se llama "Educación para la Ciudadanía" y se hizo un programa marco que incluyó la elaboración de materiales didácticos para la formación e intervención en el aula de clases. Según el experto educativo de la UNESCO en Haití, el Dr. Georges Melisirr, este programa no ha tenido un carácter sistemático y ha perdido vitalidad por la crítica situación política y económica del país.

El Programa de Estudios destinado a los tres ciclos de la escuela fundamental de primero a noveno grado titulado Éducation á la Citoyenneté (Educación para la ciudadanía), ha sido elaborado para una aplicación obligatoria a partir de septiembre del 2001 en las todas las

escuelas haitianas por la Dirección de Currículo y Calidad, del Ministerio de la Educación Nacional, de la Juventud y los Deportes.

La justificación oficial del programa se relaciona con la crisis de valores, la problemática de la célula familiar, la disfuncionalidad de la sociedad haitiana en transición democrática unida a la demanda social en materia de educación para la ciudadanía.

La novedad del programa es que propone para la formación tres tipos de habilidad: experiencial, cognitiva y afectiva.

CONTENIDOS Y COMPETENCIAS DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN
PARA LA CIUDADANÍA DE HAITÍ**1) TEMA: IDENTIDAD**

COMPETENCIAS DE FIN DE PRIMER CICLO:

- ▣ Describir las características de su identidad personal y familiar.
- ▣ Acoger de manera positiva los elementos que definen su identidad personal y familiar.

COMPETENCIAS DE FIN DEL SEGUNDO CICLO:

- ▣ Identificar las características de su comunidad.
- ▣ Explicar el funcionamiento de las diferentes organizaciones de la comunidad.
- ▣ Explicar su sentimiento de pertenencia a la comunidad.
- ▣ Involucrarse en acciones que testimonien su interés por la comunidad.

COMPETENCIAS DE FIN DEL TERCER CICLO:

- ▣ Describir los elementos que caracterizan la nación.
- ▣ Identificar los elementos de la identidad haitiana.
- ▣ Explicar cada uno de los elementos que constituyen la identidad haitiana.
- ▣ Expresar los sentimientos y comportamientos que traducen la identidad haitiana.

2) TEMA: DERECHOS Y DEBERES

COMPETENCIAS A FIN DEL PRIMER CICLO:

- ▣ Identificar las obligaciones de la familia y de la escuela hacia el niño/a.
- ▣ Describir las responsabilidades de la familia y de la escuela hacia el niño/a.
- ▣ Describir las responsabilidades del niño/a hacia la familia y la escuela.

COMPETENCIAS A FIN DEL SEGUNDO CICLO:

- ▣ Identificar las obligaciones de la comunidad con respecto a los niños (as).
- ▣ Describir las responsabilidades de los niños (as) hacia la comunidad.
- ▣ Explicar los deberes de los niños (as) hacia la comunidad.
- ▣ Involucrarse en el servicio de la comunidad.

COMPETENCIAS A FIN DEL TERCER CICLO:

- ▣ Identificar los rasgos que definen el concepto de ciudadano.
- ▣ Identificar las obligaciones del Estado con respecto al niño (a).
- ▣ Describir las responsabilidades del Estado para con el niño (a).
- ▣ Explicar los deberes del niño (a) para con el Estado.
- ▣ Aplicar los reglamentos propuestos por el Estado.
- ▣ Involucrarse en actividades que están al servicio del Estado.

3) TEMA: CULTURA DE LA PAZ

COMPETENCIA A FIN DEL PRIMER CICLO:

- ▣ Identificar un conflicto en su ambiente.
- ▣ Explicar las causas y los impactos de los conflictos en su ambiente.
- ▣ Explorar los valores personales que pueden formar parte del conflicto.
- ▣ Escoger un modelo de gestión del conflicto.

COMPETENCIA A FIN DEL SEGUNDO CICLO:

- ▣ Analizar las causas y las consecuencias de los conflictos en el ambiente escolar y familiar.
- ▣ Aplicar en el ambiente escolar los valores personales y familiares favorables a la paz.
- ▣ Describir las competencias y atribuciones de un mediador.
- ▣ Aplicar las técnicas de mediación para resolver conflictos.

COMPETENCIA A FIN DEL TERCER CICLO:

- ▣ Constatar los elementos presentes en un conflicto.
- ▣ Descubrir los intereses comunes, complementarios y opuestos para resolver una situación conflictiva.
- ▣ Integrar las técnicas para instaurar la paz en una situación de la vida escolar.

4) TEMA: SOLIDARIDAD

COMPETENCIAS DE FIN DEL PRIMER CICLO:

- ▣ Explorar las manifestaciones de solidaridad en la familia, la escuela y la comunidad.
- ▣ Constatar los elementos de solidaridad en la comunidad y la sociedad.
- ▣ Apoyar positivamente las manifestaciones de solidaridad.
- ▣ Producir acciones que se traduzcan la solidaridad colectiva.

5) TEMA: SEGURIDAD

COMPETENCIAS DE FIN DEL PRIMER CICLO:

- ▣ Interpretar los símbolos relativos a su seguridad y a la de los otros.
- ▣ Aplicar a situaciones concretas las reglas relativas a la seguridad personal y colectivo.

COMPETENCIAS DE FIN DEL SEGUNDO CICLO:

- ▣ Identificar las diferentes instituciones que tengan como función asegurar la protección del ciudadano.
- ▣ Involucrarse en las actividades que garantizan la vida y los bienes de los ciudadanos.

COMPETENCIAS DE FIN DEL TERCER CICLO:

- ▣ Identificar las diferentes instituciones encargadas de asegurar la defensa del territorio nacional y de los ciudadanos.
- ▣ Involucrarse en actividades que garanticen la vida.

6) TEMA: ESTADO/DEMOCRACIA

COMPETENCIAS DE FIN DEL PRIMER CICLO:

- ▣ Identificar los elementos que definen la democracia.
- ▣ Identificar los elementos que definen el Estado.
- ▣ Explicar el modo de funcionamiento del estado democrático.
- ▣ Expresar las expectativas con miras a crear un ambiente social y democrático (familiar y escuela); y en un Estado Democrático.

COMPETENCIAS DE FIN DEL SEGUNDO CICLO:

- ▣ Explicar las funciones de las diferentes instancias del poder en el funcionamiento del Estado Democrático.
- ▣ Comprometerse a vivir según las reglas de la democracia.

COMPETENCIAS DE FIN DEL TERCER CICLO:

- ▣ Analizar el funcionamiento del Estado en democracia.
- ▣ Involucrarse en el reforzamiento de la democracia, en un Estado Democrático.

7) TEMA: LIBERTAD

COMPETENCIAS DE FIN DEL SEGUNDO CICLO:

- ▣ Explorar las diferentes formas de libertad.
- ▣ Analizar la relación que existe entre los términos libertad y deberes.

8) TEMA: IGUALDAD

COMPETENCIAS A FIN DEL SEGUNDO CICLO

- ▣ Recordar hechos y situaciones que testimonien igualdad, de hechos y oportunidades para todos los miembros de la sociedad.
- ▣ Recordar hechos y situaciones que testimonien igualdad de oportunidad de género para todos los miembros de la sociedad.
- ▣ Recordar hechos que testimonien igualdad de oportunidades y diferencias entre los individuos.

COMPETENCIAS A FIN DEL TERCER CICLO:

- ▣ Identificar elementos que no favorezcan la igualdad entre los miembros de la sociedad.
- ▣ Involucrarse en acciones que contribuyan al respecto de los principios de igualdad.

9) TEMA: JUSTICIA

COMPETENCIAS A FIN DEL SEGUNDO CICLO:

- ▣ Explicar el rol de la justicia en una sociedad democrática.
- ▣ Identificar las principales instituciones que garantizan la justicia.
- ▣ Involucrarse en situaciones que promuevan al justicia.

COMPETENCIAS DE FIN DEL TERCER CICLO:

- ▣ Interpretar las diferentes formas de justicia en la sociedad.
- ▣ Involucrarse en acciones que contribuyen al respeto de los principios de la justicia.
- ▣ Explicar y expresar su opinión acerca de los mecanismos de funcionamiento de la justicia en el país.

ASPECTOS SOBRE EVALUACIÓN

La evaluación de las competencias que los alumnos deben adquirir en materia de educación a la ciudadanía, debe ser continua y a final del ciclo.

Al final del primer ciclo la evaluación será sumativa, y para el segundo y tercer ciclo será evaluado con el exámenes del Estado. Se propone también en el marco de esta programa una auto-evaluación participativa, para el estudiante, sujeto del aprendizaje, para el profesor, gestor del aprendizaje y los padres acompañantes en las actividades del aprendizaje.

En el marco de la evaluación en la materia de Educación para la Ciudadanía, el portafolio se convierte en un instrumento ideal para controlar la capacidad y desarrollo del proceso de aprendizaje del estudiante. En efecto; contrario a las pruebas tradicionales, que no revelan el conocimiento en sí, el portafolio, es una colección sistemática de trabajos realizados en clases que hacen el estudiante y maestro, evaluando capacidades, habilidades, aptitudes y actitudes ligadas a actividades específicas.

VENTAJAS DEL PORTAFOLIO.

- Permite la participación del estudiante en el proceso de evaluación.
- Provee al estudiante información necesaria sobre su progreso
- Fomenta una relación cercana entre estudiante y profesor
- Permite que los padres vean el esfuerzo del trabajo realizado
- Crea una relación recíproca entre las habilidades cognitivas y habilidades sociales.

El Plan Nacional de Educación (2001), en el que se incluye este programa de Educación para la Ciudadanía, establece entre sus objetivos principales... *“educar para los Derechos Humanos y la Ciudadanía y la promoción del aprendizaje de las instituciones, de las leyes republicanas y de la comprensión de las reglas generales de la vida social y política”*... Este plan plantea reformas educativas por desarrollar que están siendo demandadas por varios sectores sociales en Haití.

3.2.3 POLÍTICAS CURRICULARES EN LA REPÚBLICA DOMINICANA³

El currículo para la educación preuniversitaria dominicana se articula a los fines establecidos en la Ley de Educación y con respecto a la educación para una ciudadanía democrática se propone... *“formar seres humanos para el ejercicio pleno de sus derechos y deberes; para la transformación social, basada en la justicia, la paz y la democracia participativa”*... (SEEBAC, 1995).

Además, la reforma curricular aprobada en 1995, persigue... *“garantizar que los/las niños/las y jóvenes construyan los conocimientos, valores y actitudes que requieren para su desarrollo permanente de su calidad de vida y la de su comunidad y sociedad, así como para su incorporación a la sociedad y a la democracia”*...(SEEBAC, 1995).

Entre las funciones del nivel primario se establece... *“proporcionar a todos los educandos la formación indispensable para desenvolverse satisfactoriamente en la sociedad y ejercer una ciudadanía consciente, responsable y participativa en el marco de una dimensión ética. Así como propiciar la creación de una cultura democrática, donde los estudiantes compartan un estilo de ejercicio participativo”*... (SEEBAC, 1995).

Entre las funciones del nivel medio, la ley establece que éste debe... *“promover la formación de un individuo para una vida socialmente productiva, que le permita ejercer plenamente sus derechos y cumplir con sus deberes, en una sociedad democrática, pluralista y participativa...”* (SEEBAC, 1997).

Para la educación básica, el currículo establece que en la dimensión de sujetos democráticos se persiga que los estudiantes sean capaces de... *“identificar y analizar necesidades y metas colectivas en forma crítica y de promover y participar en procesos de toma y control de decisiones y de co-gestión en los ambientes escolar y comunitario”...* (SEEBAC, 1995) Así como:

- Respetar las opiniones de los demás, ser respetuosos y tolerantes, resolviendo los conflictos en forma crítica y autocrítica, utilizando el diálogo, las formas organizativas participativas, cooperativas y solidarias y las tomas de decisiones por concertación y consenso.
- Valorar y favorecer la equidad, la justicia, la libertad, el respeto a la diversidad cultural y la defensa de la calidad de la vida.
- Defender sus derechos y los de los demás, así como el de los pueblos hacia su autodeterminación.

Para el nivel medio, el currículo expresa dentro de sus propósitos que el estudiante sea capaz de... *“mostrar una actitud democrática y de liderazgo en la toma de decisiones, mediante una participación activa, crítica y reflexiva, como sujeto comprometido consigo mismo, su familia, la comunidad, el trabajo y la sociedad general”...*

En el año 1999, se realiza una modificación a la política curricular a través de la Ordenanza 3' 99, para incluir la asignatura de Educación Moral y Cívica en todos los grados del nivel básico y medio, con la

cual se amplía el área de ciencias sociales. Esta modificación explícita, además, que se mantiene la orientación del currículo que trata el desarrollo de valores a través de los ejes transversales a todas las áreas de conocimiento. Los profesores con formación en ciencias sociales se designan como los responsables de la enseñanza de la asignatura de Educación Moral y Cívica (SEE, 1999).

La justificación que se declara para introducir una asignatura que había sido excluida de los planes de estudio en la reforma curricular de mediados de la década de los noventa se refiere a la demanda de diversos sectores de la sociedad dominicana de la reincorporación de la asignatura Educación Moral y Cívica para fortalecer el sistema de valores éticos, morales y ciudadanos.

CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA EDUCACIÓN MORAL Y CÍVICA DEL NIVEL BÁSICO EN LA REPÚBLICA DOMINICANA

1. Relaciones democráticas entre la familia, la comunidad escolar y la comunidad en general.
2. Los derechos y las responsabilidades de los niños y las niñas.
3. El respeto como norma de convivencia en la familia, la escuela y la comunidad.
4. La solidaridad y la cooperación.
5. La autoridad y la convivencia armoniosa, las normas de convivencia.
6. La justicia en la familia, en la escuela y en la comunidad.
7. Conservación y cuidado de los recursos naturales y culturales.

8. Identidad individual y colectiva.
9. Práctica democrática de la autoridad.
10. Aportes de todos los sectores sociales y políticos al desarrollo de la sociedad.
11. Valores humanos y su importancia en la vida cotidiana.
12. Los poderes del Estado y sus funciones.
13. Desarrollo personal.
14. Derechos Humanos.
15. La comunicación efectiva en la familia, la escuela y la comunidad.
16. Derechos del ciudadano y la ciudadana.
17. Espacios organizativos en el centro educativo y la comunidad.
18. Código para la protección de niños, niñas y adolescentes.

Fuente: Secretaría de Estado de Educación. Santo Domingo. Agosto 2000.

CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA EDUCACIÓN MORAL Y CÍVICA DEL
NIVEL SECUNDARIA EN LA REPÚBLICA DOMINICANA

1. Educación Cívica y la construcción de la identidad de los sujetos.
2. Desarrollo individual personal y social de los sujetos.
3. Valores que sustentan la estructura familiar.
4. Los Derechos y responsabilidades individuales y sociales.
5. Relación de convivencia en el centro educativo y la comunidad.
6. Derechos Humanos.
7. Mujer y Derecho.
8. Aplicación de los valores promovidos por la Constitución.
9. El Estado Dominicano.
10. Reflexión sobre el concepto de ética.
11. Grupos Comunitarios.

Los libros de textos en uso¹ para la asignatura de Educación Moral y Cívica desarrollan los siguientes contenidos en educación básica: la autoridad, la justicia, la responsabilidad, el proyecto ciudadano. Para la educación media los libros actuales trabajan la democracia, los principios y valores democráticos, las instancias y los mecanismos de participación, los derechos humanos, la ciudadanía y la responsabilidad civil, la vida en comunidad y la constitución.

La política curricular gubernamental en los tres países contempla la educación para la ciudadanía como asignatura específica para el nivel primario y secundario. En Cuba, esta asignatura se denomina "Educación Cívica" y en República Dominicana "Educación Moral y Cívica", en Haití la asignatura se titula Educación para la Ciudadanía y los objetivos se relacionan con la formación de valores morales, el amor y defensa de la patria, así como con el aprendizaje de normas de convivencia social.

En sociedades caribeñas con tradiciones coloniales y autoritarias marcadas, las políticas públicas sobre educación para la ciudadanía deberían dar cuenta de las contradicciones que enfrentan los procesos democratizadores, así como de la complejidad cultural que representan los masivos procesos migratorios para la formación de identidades sociales. Estas cuestiones señaladas conjuntamente a las tensiones de las desigualdades sociales y económicas existentes resultan abordadas en estas políticas curriculares de forma insuficiente.

La gestión de los asuntos públicos y el aprendizaje social que esta conlleva, necesita de propuestas educativas que puedan aportar a la población mayor comprensión sobre la vida en común, destrezas para enfrentar el tradicional adoctrinamiento ideológico, aprender a

convivir con el reconocimiento de la diferencia y contribuir a educar la imaginación como forma de ampliar la visión sobre los asuntos humanos y nuestras responsabilidades ante ellos.

3.3 FORMACIÓN DOCENTE RELACIONADA CON LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA.

3.3.1 FORMACIÓN DOCENTE EN CUBA

Según cifras oficiales, para el año 2002 Cuba disponía de 222,286 maestros y profesores en ejercicio para el conjunto de los niveles y tipos de enseñanza y de más del doble de esta cantidad, aproximadamente 433,200 de trabajadores, en el sector de la educación, que incluye a docentes y no docentes (Gamma, 2002).

En el año 2001 los docentes matriculados en Institutos Superiores Pedagógicos eran 26,000. En el año 2002 esa cifra aumentó a 68,000 con la integración de los cursos emergentes de formación y habilitación para trabajadores. Los nuevos profesores integrales, profesores de varias asignaturas y que sirven a los estudiantes como tutores durante toda la secundaria básica, sumaban 7,000 y los que simultáneamente imparten y reciben clases fueron 15,000 (Gamma, 2002).

Los valores que los maestros deben formar, desarrollar y fortalecer durante la trayectoria del alumno por el sistema educativo según el Ministerio de Educación (1998) son los siguientes: la honradez, la sencillez, la honestidad, el colectivismo, la ayuda mutua, el desinterés, el amor a la patria y el respeto a héroes, el prepararse para defenderla, el antiimperialismo, el amor al trabajo, el respeto a los ancianos y el cuidado de la propiedad social y de la naturaleza (MINED, 1998).

Los Institutos Superiores Pedagógicos (ISP) paulatinamente han asumido responsabilidades en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en las escuelas pero las transformaciones previstas en la Secundaria Básica² demandan acelerar los cambios en estos institutos para... *“lograr la integración por áreas de conocimiento, sobre la base de un enfoque interdisciplinario en las distintas facultades, centrado en los programas directores de las asignaturas priorizadas y que permita preparar a los metodólogos que atienden este nivel de la enseñanza”...* (MINED, s/f).

Por la naturaleza de los cambios en el nivel secundario básico, se ha propiciado una reorientación de los contenidos y los métodos utilizados en la formación docente hacia un indispensable trabajo interdisciplinario por áreas del conocimiento en las facultades correspondientes.

Por estas necesidades señaladas se propuso desarrollar un proceso de análisis entre los Departamentos Docentes dirigido a garantizar coherencia y compatibilidad en el tratamiento de los contenidos de las disciplinas de una carrera, entre los de carreras afines y entre las asignaturas de la secundaria. Se introdujeron además, modificaciones en los planes de estudio de los Institutos Superiores Pedagógicos para preparar docentes en perfiles más amplios, en más de una asignatura, a partir del curso 2000-2001 (MINED, s/f).

Los lineamientos para la formación docente en el sistema de trabajo político-ideológico indican que... *“se debe fortalecer la vida política de los docentes en los ciclos y departamentos para garantizar su preparación y que puedan conducir adecuadamente toda la labor política-ideológica con sus alumnos”...* (MINED, s/f).

Se propone que se debe garantizar que se domine el contenido de los Cuadernos Martianos de cada nivel por los respectivos colectivos

pedagógicos y estudiantiles. Para ello se utilizan los métodos martianos como la conversación, la persuasión y la constancia.

Además establece que se debe garantizar que los profesores, maestros y auxiliares pedagógicos dominen la Constitución de la República y demás documentos jurídicos relacionados con el trabajo de la escuela, la protección de la infancia y la juventud, la obligación de los padres con respecto a la formación de sus hijos (MINED, 1998).

Se pretende que la labor ideológica se desarrolle, en primer lugar, con los docentes y lograr que en su actuación diaria sean vivos exponentes de los valores que deben identificar al cubano martiano, marxista-leninista, fidelista, patriota, antiimperialista, incondicional a la Revolución (El Ideario Martiano, 2002).

3.3.2 FORMACIÓN DOCENTE EN HAITÍ

En Haití, la formación docente para el nivel primario es realizada por las Escuelas Normales que están en un proceso de reforma y cuyo objetivo ha sido proveer estudios técnicos a los jóvenes egresados de la escuela secundaria. Para el nivel secundario la formación docente se realiza en la Escuela Normal Superior de la Universidad del Estado Haitiano y por diversas instituciones de nivel superior privadas.

Las Escuelas Normales existentes en cada uno de los nueve departamentos atraviesan por procesos de indefinición institucional como consecuencia de la difícil transición política y el escaso acceso a fuentes de financiamiento para contar con personal profesional adecuado (Magron, 2003).

Las escuelas privadas en el nivel primario y secundario, que representan la mayoría de los centros educativos tienen una demanda significativa en personal docente calificado que no han podido suplir dada las dificultades actuales de las escuelas normales.

El Consejo Mundial de Iglesias afirma que dado que las funciones del Estado se han reducido mucho, la sociedad, incluidas las iglesias, se ha visto obligada a organizarse a sí misma. Sobre esto la Federación de Escuelas Protestantes, encargada de un número significativo de centros educativos de Haití, afronta el problema de la falta de formación de sus maestros y propone trazar una estrategia con el apoyo del equipo especializado en cuestiones educativas de ese organismo, para aprovechar la experiencia y modelos que ya han sido probados por otras iglesias en el mundo (Raiser, 2000).

Por otro lado, el XIX Congreso Interamericano de Educación Católica (CIEC) en sus propuestas a los gobiernos de los países, indica que, en Haití, las prioridades señalan que el gobierno apoye la aplicación del currículo y que se realicen las reformas educativas previstas en el Plan Nacional de Educación. Entre éstas reformas están pendientes las relacionadas con la formación docente (CIEC, 2001).

Ante esta situación las diferentes congregaciones religiosas y grupos a cargo de la educación han desarrollado iniciativas diversas de formación continua entre las que destacamos la de la Fundación Conocimiento y Libertad que desde mediados de la década del noventa se propone transformar las escuelas en sus formas de enseñanza a través del Programa Paso a Paso (Magron, 2002).

En esta iniciativa implican a padres, madres, estudiantes y profesores de diecisiete centros educativos haitianos en procesos de aprendiza-

je democrático, enfatizando en el respeto a la opinión distinta, a las normas de convivencia, integrando a niños y niñas con necesidades educativas especiales y la protección del ambiente.

3.3.3 FORMACIÓN DOCENTE EN LA REPÚBLICA DOMINICANA

En la República Dominicana, la Ley General de Educación 66'97 establece que la formación docente será desarrollada en el nivel de educación superior en coordinación con el Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM).

A fines de la década de los noventa, los datos oficiales publicados sostenían que para la totalidad del personal docente de educación básica, estimada en 42,170, la tasa de titulación pedagógica era de 73.9% y el restante 26.1% del personal sin título docente estaba acreditado para ejercer la profesión (SEE, 2000).

En los programas de formación docente inicial desarrollados actualmente se integran los contenidos de educación ciudadana como un tema dentro de las ciencias sociales y se espera se redimensionen en los planes de estudios de la carrera de ciencias de la educación, sus especialidades y la formación continua que se encuentran en proceso de revisión por el INAFOCAM y las instituciones de educación superior.

Específicamente en el año 2002, la Secretaría de Estado de Educación realizó un diagnóstico situacional de la asignatura de Educación Moral y Cívica. Sus resultados indican que un 70% de los maestros y las maestras desconocían el contenido de la Ordenanza 3'99, que incorpora la asignatura a los planes de estudio y un 82% de éstos no conocían el programa para la asignatura publicado en el año 2000.

En este diagnóstico sólo un 19% de profesores afirmaron que las regionales educativas han desarrollado jornadas de capacitación para implementar el programa de la asignatura de Educación Moral y Cívica (Colón, 2002).

Partiendo de este diagnóstico, la Secretaría de Educación desarrollo un programa de formación docente en el verano del 2002, de alcance nacional y en el que se convocaron 1,473 docentes del nivel básico, medio, técnicos regionales y distritales.

La capacitación pretendió... *“iniciar un proceso de formación continua para impulsar la implementación de manera efectiva del programa para la asignatura de Educación Moral y Cívica a través de talleres para formadores y educadores”*... (SEE. PUCMM, 2002).

El proceso de formación continua desarrollado pretende incluir 500 escuelas del nivel básico y 37 del nivel medio para... *“sentar las bases para desarrollar un programa nacional en educación cívica y culminará con un Certificado en Educación Ciudadana. Esta formación puede completarse a través del postgrado en Educación Cívica que pretende formar un núcleo de formadores cívicos a través de una experiencia piloto y experimental”*... (Sang, 2002)

La metodología utilizada en la formación continua ha sido de enfoque constructivista para... *“que juntos con los estudiantes los docentes puedan construir los conceptos y valores esenciales de una ciudadanía responsable: autoridad, justicia, responsabilidad y solidaridad”*... Para lograrlo se hace necesario aplicar una estrategia integral, que conciba a la escuela y al acto educativo como una obra comunitaria (Sang, 2002).

En los tres países estudiados, la formación docente en temas relacionados con educación para la ciudadanía se incluye en el currículo general de formación inicial y en servicio en las instituciones de nivel superior y en las iniciativas de actualización realizadas por los ministerios de educación por lo que el impacto al conjunto de profesores es general, para los profesores del área de ciencias sociales en los currículos de formación se desarrollan con mas profundidad y especialización los aspectos sociopolíticos e históricos.

Especialmente Cuba, en su reforma a la secundaria básica está trabajando para formar profesores integrales, que puedan trabajar con un grupo de estudiantes en todas las asignaturas, como una estrategia de optimizar los recursos.

En el caso de República Dominicana desde el año 2002, la Secretaría de Estado de Educación plantea que los profesores asignados para la enseñanza de la educación Moral y Cívica sean los que tienen formación en el área de Ciencias Sociales e impulsa un programa de actualización docente para los profesores del nivel básico y medio de ésta área con la finalidad de motivar la reflexión y el uso de herramientas adecuadas para el buen desarrollo de la asignatura.

MEDIDAS GUBERNAMENTALES PARA APOYAR LAS POLÍTICAS

4.1 DISPOSICIONES DEL GOBIERNO DE CUBA

Para implementar las políticas curriculares descritas anteriormente, el sistema educativo cubano ha articulado las disposiciones al trabajo cotidiano de los docentes y estudiantes.

En el documento “Lineamientos para fortalecer la formación de valores, la disciplina y la responsabilidad ciudadana desde la escuela” se indica que mediante el proceso docente-educativo... *“se tiene que preparar a todo el personal docente para realizar las adecuaciones correspondientes en los planes y programas de estudio, que dominen los contenidos que se orienten y comprendan plenamente que la formación de valores no constituye una materia específica más del plan de estudio, sino una concepción que debe estar presente y materializarse en todo el sistema de trabajo y actividades de la clase”*... (MINED, 1998).

La cátedra de formación de valores ha sido pautada para que sea organizada en cada centro educativo con la integración del personal directivo, profesores de educación cívica y otros dirigentes y metodó-

logos. El Ministerio de Educación orienta sobre el contenido y elabora los materiales a utilizar.

El Ministerio de Educación (MINED, 2000) para los diferentes niveles de enseñanza y los Institutos Superiores Pedagógicos propone que la preparación político-ideológica se desarrolle a través del conjunto de las asignaturas y la rutina escolar por las siguientes vías:

- el trabajo metodológico para garantizar el enfoque político-ideológico del contenido de las asignaturas.
- información diaria de la actualidad nacional e internacional, mediante la lectura de la prensa escrita, observación de los noticieros televisivos así como la utilización de 10 minutos diarios de estricto cumplimiento, con los estudiantes y antes de comenzar el primer turno de clase.
- sesiones de análisis y debate con dirigentes institucionales y estudiantiles, profesores y estudiantes.
- divulgación de las ideas, tesis y planteamiento de contenidos en los temas objeto de estudio.

Se propone además complementar lo anterior con tribunas abiertas, marchas combatientes, actos revolucionarios, la conmemoración de efemérides, el trabajo investigativo, las cátedras honoríficas, los lugares históricos, entre otros.

Para la planificación de clases se precisa que los docentes hagan explícito el enfoque político-ideológico de su contenido y revelar el potencial de ideas e influencias educativas que cada asignatura aporta para la formación patriótica, revolucionaria, comunista, para el fortalecimiento de los valores, la formación ciudadana y para la defensa.

Además, para la planificación de la preparación político-ideológica se contempla las etapas de diagnóstico, desarrollo, control y evaluación. Periódicamente, cada nivel se propone hacer una valoración de la marcha y resultados de lo realizado.

En el expediente escolar de cada alumno se registran los resultados de la evaluación integral del nivel de preparación que posean en cuanto a su cultura general y sobre su cultura política.

En la evaluación profesoral se propone considerar mediante mecanismos de control y de evaluación sistemática de los docentes, el dominio de los contenidos abordados por el sistema de preparación político-ideológica y la forma como pueden éstos concretarlos en sus actividades docentes (MINED, 2000).

4.2 DISPOSICIONES DEL GOBIERNO DE HAITÍ

En Haití, el Ministerio Nacional de Educación, de la Juventud y los Deportes creó en el año 2000 el Programa de Estudios "Education á la Citoyenneté" destinado a los tres ciclos de la escuela fundamental de primer grado a noveno y dirigido por la Dirección de Currículo y de la Calidad tiene como meta, habilitar a los enseñantes, para la aplicación del Programa de Educación para la Ciudadanía. Su objetivo principal consiste en forjar las competencias necesarias para desarrollar el programa. (MENJS,2000).

El programa consta de 5 módulos, cada uno desarrolla una competencia, la planificación de ellas, conlleva la definición de las habilidades / capacidades , los contenidos de formación, las estrategias de invención y los recursos materiales y/o audiovisuales.

Las habilidades / capacidades son los propósitos a lograr de cada competencia. El contenido de formación es el desarrollo del marco teórico de estas habilidades; las estrategias de intervención vienen siendo el desarrollo práctico de estos contenidos y los recursos materiales y audiovisuales los medios que llevan a cabo este trabajo.

A TRAVÉS DE TODO EL PROGRAMA,
TRABAJAN 5 COMPETENCIAS:

COMPETENCIA 1

Concebir situaciones enseñanza-aprendizaje para los contenidos presentados, en vista de desarrollar las competencias propuestas por el programa de Educación para la Ciudadanía.

COMPETENCIA 2

Monitorear situaciones de enseñanza, en función del desarrollo de las competencias propuestas por el programa.

COMPETENCIA 3

Evaluar el progreso de enseñanza-aprendizaje y el grado de adquisición de las competencias de los estudiantes para los contenidos de formación, relativos a la Educación para la Ciudadanía.

COMPETENCIA 4

Planificar, organizar y supervisar el modo de funcionamiento de un grupo de clase en vista de favorecer el aprendizaje y la socialización de los estudiantes.

COMPETENCIA 5

Cooperar con el equipo escolar, padres, diferentes instituciones sociales y los alumnos, para la realización de objetivos educativos ligados a la educación para la ciudadanía.

4.3 DISPOSICIONES DEL GOBIERNO DE LA REPÚBLICA DOMINICANA

La República Dominicana inició en el 2002 la implementación de la educación cívica incorporada en el currículo a través de un Programa de Educación Cívica para la educación nacional desarrollado en forma asociada, mediante acuerdos de cooperación, por la Secretaría de Estado de Educación, la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra (PUCMM), el Consorcio de Educación Cívica y con el apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

Los propósitos de este programa se orientan a... "*apoyar la Ordenanza 3'99, propiciando el aprendizaje de los conceptos, actitudes y procedimientos propios de una ciudadanía consciente de acuerdo con los programas nacionales de educación moral y cívica. Diseñar e implementar un programa formativo con los docentes, técnicos y directores que fomenten la vivencia de los valores democráticos*"... (SEE. PUCMM, 2002).

Para el desarrollo del programa se diseñó una estructura administrativa compuesta por una secretaría ejecutiva del Consorcio de Educación Cívica, un consejo consultivo integrado por miembros de las instituciones y donantes del programa. A través de esta estructura, se implementan los tres componentes del programa: la elaboración de libros de textos para cada grado de la educación básica y media; el

componente de formación continua y el de acompañamiento y seguimiento.

El Programa de Educación Cívica contempla un proceso de monitoreo con visitas a cada escuela participante y evaluaciones realizadas por personal externo. El financiamiento de este programa acordado entre las instituciones participantes sobrepasa a los 20 millones de pesos dominicanos (Sang, 2002).

Además de esta iniciativa, la Secretaría de Estado de Educación desarrolla desde 1998, el Programa "Yo Tengo Valor" en cooperación con EDUCA, institución privada sin fines de lucro y el grupo empresarial León Jiménez. Este programa se propone contribuir con el desarrollo de una juventud sana, firme en sus valores morales, capaz de tomar decisiones conscientes y responsables de sus acciones (SEE, 2002).

A partir del 2001, este programa enfatiza en la prevención y el manejo de conflictos e involucra a estudiantes, padres, madres y profesores. Ha beneficiado en su primera etapa a más de un millón de estudiantes, a unos 13,000 profesores, orientadores y psicólogos, en unos 700 centros educativos (SEE, 2002).

El programa "Yo tengo Valor" fue evaluado en el año 2001 a través de una investigación evaluativa de carácter cualitativo y cuantitativo. La visión cualitativa condujo a la valoración de la perspectiva de los (as) estudiantes y profesores(as) frente al programa. La cuantitativa evidenció la coherencia entre los propósitos del programa y los resultados del mismo.

LOS OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN FUERON LOS SIGUIENTES:

- i) En torno a los valores responsabilidad, solución de problemas, proposición y logros de objetivos personales, reconocimiento y aceptación de la propia identidad; descubrir la percepción de los (as) maestros (as) sobre los valores, la integración de los valores en la cotidianidad de los (as) maestros (as) y estudiantes; procesos de transformación de las relaciones que en el ambiente escolar se han generado; la transferencia de los procesos de aulas a las relaciones familiares; como también reseñar experiencias comunitarias generadas por las acciones desarrolladas en el programa.
- ii) Analizar la relación del programa con los demás ejes del currículo en cuanto a la metodología de enseñanza y a los contenidos curriculares.
- iii) Relacionar los hallazgos de la evaluación continua con la evaluación final.

Para la evaluación se seleccionó una muestra de 300 maestros(as) del total que participaron en el taller de entrenamiento y 1000 estudiantes de los mismos.

RESULTADOS DEL PROGRAMA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS (AS) ESTUDIANTES:

Los(as) estudiantes muestran conciencia de haber desarrollado mayor sentido de responsabilidad por su participación en el programa. De igual manera los y las estudiantes afirmaron la existencia de un

cambio actitudinal de los padres y las madres frente a los hijos(as) y frente a la relación con los(as) profesores(as). Afirmaron un cambio positivo en la familia en cuanto a mayores niveles de comunicación y de confianza entre padres e hijos, mayor unión familiar y mayor acercamiento de los padres y madres a la escuela.

Los(as) estudiantes de todas las regionales destacan una mejoría en la manera en que los(as) profesores(as) se relacionan con ellos(as). Sienten que hay un trato más abierto, de mayor confianza y mayor comprensión de los(as) profesores(as) hacia los(as) estudiantes; y más promoción y aceptación de la participación en clase de los(as) estudiantes.

Uno de los logros destacados por los(as) estudiantes es el vencimiento de la timidez asociado a un sentimiento de mayor autovaloración. Destacan, además, la disminución de la competencia y el aumento de la solidaridad entre compañeros(as).

Según los(as) estudiantes sus mayores cambios han dado en el ámbito familiar (37.4%) seguido por la reacción con sus compañeros(as) (31.6%), en el aula (21.7%) y la comunidad (8.6%).

RESULTADOS DEL PROGRAMA DESDE LAS PERSPECTIVA DE LOS(AS) MAESTROS(AS):

Los maestros(as) coinciden con los(as) estudiantes en considerar como un logro importante del programa una mayor responsabilidad de los(as) estudiantes. Igualmente coinciden con éstos(as) y éstas en el señalamiento de una notable mejoría en las relaciones familiares en aquellas familias cuyos hijos(as) participaron del programa. Esta me-

jería se refleja en mejor comunicación, mayor preocupación de los padres y las madres por los asuntos escolares, mayor integración de los padres y las madres a la escuela; y, en general, mayor frecuencia de asunción del rol de la paternidad responsable.

Así mismo, los(as) maestros(as) coinciden con los (as) estudiantes en que hubo una mejoría en la disciplina escolar. Los maestros(as), igual que los(as) estudiantes, consideran que los(as) estudiantes lograron una autovaloración más elevada.

Los maestros(as) parecen estar menos conscientes de cambio en su manera de relacionarse con los(as) estudiantes que lo que destacaron éstos(as).

Además de los cambios en los(as) estudiantes en el ámbito propiamente escolar, algunos(as) maestros(as) dan cuenta de algunos comportamientos positivos en la vida personal o en acciones en la comunidad.

En los tres países estudiados, los programas de formación docente enfocan los temas relacionados con educación para la ciudadanía de forma transversal, en sus currículos de formación de maestros y maestras del nivel primario y secundario. Sin embargo, por diversas iniciativas formales o extracurriculares de formación los y las docentes abordan las cuestiones vinculadas a los objetivos trazados a nivel curricular.

Los documentos e información utilizada para este estudio indican que las propuestas de formación docente desarrollan de forma insuficiente las competencias relacionadas con la educación para la ciudadanía en el contexto caribeño.

LAS LIMITACIONES DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DOCENTE ESTÁN VINCULADAS A:

- Las propuestas abordan insuficientemente las cuestiones sociopolíticas, culturales y económicas centrales para estas sociedades como las herencias y prácticas autoritarias y coloniales, la pobreza y las desigualdades socioeconómicas, la diversidad cultural, la sostenibilidad ambiental y el desarrollo democrático.
- Las propuestas han tenido poco impacto en el desarrollo de competencias útiles para el trabajo cotidiano de los docentes como la gestión de los distintos conflictos en las poblaciones que atienden, la elaboración y negociación de ofertas pedagógicas e institucionales diversas e inclusivas, la cooperación intercultural en el reconocimiento de las diferencias de identidades sociales.
- Las instituciones de formación docente requieren innovar y revisar sus propuestas académicas e integrar la producción de investigaciones para responder a las demandas curriculares actuales y a las necesidades de las comunidades educativas de estos países.

LA VISIÓN DE LOS ACTORES INVOLUCRADOS

En Cuba, los actores involucrados en la formación docente definen la educación para la ciudadanía en relación con normas de conducta y/o valores que un ciudadano debe tener con respecto al Estado, la política, su patria, la familia, la religión. Además, ésta está referida a la preparación como ciudadano, vinculada a la identidad nacional, a la defensa de la patria, a la responsabilidad social y a la participación social.

A los esfuerzos realizados en Cuba a través de la formación universitaria de los docentes y las docentes, se unen las actividades extradocentes de corte político, patriótico, ambiental, actividades extraescolares como círculos de interés de temáticas variadas y los cursos de postgrado para profesionales y cursos para no profesionales.

Los contenidos de la formación docente en las instituciones de educación superior, han incluido cuestiones referentes a los símbolos patrios, su origen y hábitos de cortesía. Contenidos medioambientales y de determinadas leyes, forman parte del currículo de estudio en la formación del personal docente.

En la formación pedagógica general se ha incluido, como asignatura la educación ambiental, la educación sexual y para la salud. Otros contenidos forman parte de ejes transversales a todas las asignaturas, especialmente de asignaturas de corte sociológico, filosófico, histórico, pedagógico y psicológico.

Sobre el impacto de la formación docente relacionada con la educación para la ciudadanía, los actores involucrados (formadores de formadores y docentes), lo consideraron como positivo tanto en el área de conocimientos como de procedimientos, aunque no conocían evaluaciones de impacto que se hubieran realizado o divulgado. Sostienen que es el área de las actitudes adonde subsisten múltiples problemas evidenciados en un mayor maltrato al ambiente, accidentes de tránsito, SIDA, etc.

Los entrevistados opinan que la totalidad de los maestros y las maestras cubanos/as han sido capacitados en temas de educación para la ciudadanía ya que la formación en valores forma parte de la educación permanente realizada a través de los seminarios nacionales que cada año reciben los y las docentes cubanos/as y por medio de la formación político ideológica continua.

Por otro lado, los actores involucrados en la formación docente en la República Dominicana como los formadores de formadores, docentes, gestores de programas vinculados a las universidades, a los institutos de formación, a los centros educativos y a la Secretaria de Educación definen la educación ciudadana como aquella que contribuye al fortalecimiento de los valores y principios democráticos de la sociedad dominicana.

Relacionan la educación para la ciudadanía con el hacer y el ser ciudadano, con la vivencia y el desarrollo de la capacidad cívica de construir una sociedad justa y participativa.

Para estos actores los contenidos privilegiados de la educación para la ciudadanía abordan los derechos humanos en sentido general, la dimensión ética, la información sobre los poderes del estado, la educación patriótica, así como una serie de demandas actuales como la educación ambiental, de género, de seguridad ciudadana, educación vial y tributaria.

En el diagnóstico situacional de la asignatura de educación moral y cívica realizado por Ania Colón (2002), se concluye que son predominantemente mujeres con edades promedio entre 30 y 49 años, con un promedio de 15 años en servicio y con grado de licenciatura en el área de ciencias sociales, las docentes encargadas de enseñar esta asignatura en República Dominicana. Este perfil tiene que ser tomado en cuenta en los diseños de programas de formación docente por sus potencialidades, necesidades específicas y trayectoria en ejercicios de acción ciudadana y movimientos sociales.

Según los actores entrevistados, en la formación docente se debe contemplar el uso de enfoques, métodos y estrategias participativas que promuevan la reflexividad social, el debate, la crítica y la acción ciudadana sobre problemas comunes.

Para los entrevistados los esfuerzos de formación docente realizados, especialmente en educación para la ciudadanía no han sido evaluados hasta el momento por lo que es difícil prever el impacto que han tenido esas iniciativas.

VISION DE LOS ACTORES INVOLUCRADOS EN LA FORMACION DOCENTE
SOBRE EDUCACION PARA LA CIUDADANIA EN REPUBLICA DOMINICANA

- Proceso holístico que incorpora el contexto del sujeto y la dimensión ciudadana como eje transversal.
 - Una formación que prioriza la formación para una ciudadanía activa, participativa y transformadora.
 - Una metodología participativa que prioriza el análisis, el trabajo en equipo, la articulación, la reflexión-acción.
 - Formación en los centros educativos, liderada por los/as directivos/as, incorporando las necesidades y problemas del contexto para buscar soluciones efectivas y pertinentes.
 - Una metodología constructivista que contiene procesos de exploración, conceptualización y aplicación.
 - Un proceso que incorpora el acompañamiento a la práctica pedagógica para promover la reflexión.
 - Una formación global en la que no hay segmentación entre la formación inicial y la continua.
 - Una formación que promueve la deconstrucción de prácticas pre-juiciadas y autoritarias y que favorece la construcción de otras nuevas, más democráticas y pluralistas respetuosas de la diversidad.
-

RECOMENDACIONES DE LOS ACTORES INVOLUCRADOS PARA MEJORAR LA FORMACIÓN DOCENTE EN LO RELACIONADO CON LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA.

- Valorar la importancia de los estímulos intrínsecos y la actitud amorosa entre profesores y estudiantes.
- Promover que la actitud cívica sea un placer, huir de los formulismos y de la presión externa.
- Trazar una estrategia transdisciplinar para el trabajo de educación para la ciudadanía.
- Elaborar orientaciones metodológicas específicas tanto para los nuevos docentes como para los que llevan años de ejercicio.
- Se requiere ampliar trabajo en el desarrollo de actitudes y aptitudes de educación ciudadana.

En Haití los actores entrevistados recomiendan apoyar la implementación de la asignatura Educación para la Ciudadanía y desarrollarla de forma práctica en la escuela y la sala de clases.

Recomiendan que los docentes puedan compartir con los estudiantes lo que se quiere enseñar, es decir, enseñar a vivir juntos y a desarrollar un comportamiento democrático. Sin embargo, para esto se requiere que el clima político nacional sea estable y seguro.

RECOMENDACIONES DE LOS ACTORES INVOLUCRADOS REPÚBLICA DOMINICANA

- Realizar una reflexión sobre qué ciudadanos/as se quiere construir y promover una formación de los/as docentes que lo/a prepare para formar a esa ciudadanía.
- Combinar el discurso de formación ciudadana con una práctica coherente, incorporando la formación ciudadana como contenido y como proceso.
- Organizar la escuela para una gestión democrática y participativa, que promueva el aprendizaje de la educación cívica en la acción.
- Realizar alianzas estratégicas entre la escuela y otras instituciones, como universidades, institutos de formación docente, ONGs para impulsar prácticas innovadoras.
- Revisar los modelos de formación de las escuelas normales y las propuestas académicas de las universidades y diseñar modelos de formación innovadores con una concepción de ciudadanía adecuada a las necesidades de nuestro contexto.
- Trabajar con los/as profesores en la deconstrucción de los prejuicios y estereotipos que guían su práctica.
- Integrar a la formación docente modalidades a distancia, con materiales por módulos especialmente preparados, que incluyan secuencias de enseñanza y con tutores que acompañen tanto el proceso de aprendizaje de los/as maestros/as como su práctica docente.

- Revisar el curriculum, retomar la ciudadanía como un eje transversal y los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
 - Permitir a las comunidades e instituciones que elaboren su propio programa de Educación Cívica para poder vincularlo con el contexto en el que cada centro educativo se inserta.
 - Asegurar que los profesores conozcan el programa de Educación Cívica.
 - Asegurar desde las instancias centrales del sistema educativo un tiempo en el horario escolar para la Asignatura Educación Moral y Cívica.
 - En el sector público, realizar un trabajo continuo y sistemático elaborar recursos de apoyo al aprendizaje con una perspectiva innovadora.
 - Elaborar textos sólidos, claros, no ambiguos que presenten un saber que sea apropiado y no recortado.
 - Incorporar con sentido pedagógico las nuevas tecnologías.
-

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1 CONCLUSIONES

Al iniciar el siglo XXI, Cuba, República Dominicana y Haití comparten un contexto caribeño donde los procesos de democratización se han enfrentado a obstáculos relacionados con las herencias coloniales y la hegemonía de las naciones europeas, así como con la gravitación e injerencia directa del poder geopolítico, económico y cultural de los Estados Unidos.

Los proyectos democráticos se han constituido como horizonte desde largas y violentas dictaduras políticas, las cuales han establecido mecanismos institucionales autoritarios y excluyentes para la gestión cotidiana de los asuntos públicos.

Este punto de partida define un arco de problemas y desafíos a tomar en cuenta en las iniciativas educativas relacionadas con el fortalecimiento de la democracia entre éstas las demandas de equidad social, de participación ciudadana incluyente y la sostenibilidad ambiental.

Es posible derivar de esta revisión realizada en Cuba, Haití y República Dominicana que las cuestiones relacionadas con el tema de la constitución de la ciudadanía en la actualidad significan pensar las posibilidades y límites de los diversos proyectos democráticos en disputa en estos países así como sus propuestas éticas políticas.

Las intervenciones educativas para la ciudadanía en su foco de formación de identidades sociales y de reconocimiento de la diferencia contemplan el ejercicio de la reflexión, de las capacidades interpretativas, de las competencias en el uso del lenguaje y de la acción para la argumentación. Así como también la utilización de la racionalidad dialógica y la capacidad para ampliar de forma creativa nuestros derechos y responsabilidades en el mundo en que vivimos.

En los tres países estudiados existen bases legales que reconocen la importancia de la educación e integran la educación para la ciudadanía como parte de las responsabilidades educativas del Estado. La política curricular gubernamental en los tres países contempla la educación para la ciudadanía como asignatura específica para el nivel primario y secundario.

En Cuba esta asignatura se denomina "Educación Cívica" y en República Dominicana "Educación Moral y Cívica", en Haití la asignatura se titula Educación para la Ciudadanía y los objetivos se relacionan con la formación de valores morales, el amor y defensa de la patria, así como con el aprendizaje de normas jurídicas y de convivencia social.

En los tres países estudiados, los programas de formación docente en sus currículos de formación de maestros y maestras del nivel primario y secundario enfocan los temas relacionados con educación para la ciudadanía de forma transversal. A través de la formación continua

en cursos, talleres, seminarios y actividades extracurriculares los maestros y maestras acceden a discutir e intercambiar sobre los temas abordados por las asignaturas vinculadas con la educación para la ciudadanía.

En sociedades caribeñas con tradiciones coloniales y autoritarias marcadas, las políticas públicas sobre educación para la ciudadanía deberían dar cuenta de las contradicciones que enfrentan los procesos democratizadores, así como de la complejidad cultural que representan los masivos procesos migratorios para la formación de identidades sociales. Las tensiones de las desigualdades sociales y económicas existentes, así como las cuestiones señaladas resultan abordadas en las políticas curriculares y de formación docente de los tres países de manera insuficiente.

La gestión de los asuntos públicos, y el aprendizaje social que esta cuestión conlleva, necesita de propuestas educativas que puedan aportar a la población mayor comprensión sobre la vida en común, destrezas para enfrentar el tradicional adoctrinamiento ideológico, aprender a convivir con el reconocimiento de la diferencia y contribuir a educar la imaginación como forma de ampliar la visión sobre los asuntos humanos y nuestras responsabilidades ante ellos.

Los actores involucrados con la formación docente en los tres países consideran que ésta es una herramienta clave para el desarrollo democrático de las sociedades. Las críticas principales señalan que es necesario mejorar los contenidos y los enfoques de la formación docente que se realiza para que puedan responder a los desafíos actuales de estas sociedades desde una perspectiva interdisciplinar y coherente con los propósitos declarados.

6.2 RECOMENDACIONES PARA MEJORAR LA FORMACIÓN DOCENTE EN LO RELACIONADO CON LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

- Se recomienda a los países promover procesos para mejorar el diseño de los currículos de formación docente inicial y continua para incluir de forma sistemática contenidos y enfoques pedagógicos que fortalezcan la educación para la ciudadanía.
- Es recomendable desarrollar actividades nacionales y regionales dirigidas a formadores de formadores y a docentes de los niveles primario y secundario para favorecer el intercambio de experiencias y perspectivas actuales sobre educación para la ciudadanía.
- Dada las limitaciones de materiales diversos para la formación en este tema, se recomienda apoyar la producción y distribución de materiales y guías didácticas que puedan favorecer la actualización del personal docente y el desarrollo de una práctica pedagógica más eficaz en los tres países estudiados.
- Se recomienda desarrollar cursos especiales de actualización para los actores involucrados en la formación docente para que puedan incorporar un enfoque interdisciplinario sobre educación para la ciudadanía desde los retos que plantea el contexto nacional e internacional, así como desde los actores educativos.

Se recomienda que los programas de formación incluyan procesos de acompañamiento técnico-pedagógico a los docentes en las aulas de forma que se mejoren las prácticas pedagógicas y se logren los propósitos deseados. Además de lo anterior se requiere diseñar sistemas de monitoreo y evaluación de los programas, de las iniciativas di-

versas y de las prácticas educativas que se desarrollan en estos países ya que existen pocos instrumentos de monitoreo que permitan información oportuna y confiable.

- Involucrar a los docentes en la producción y en la divulgación de estrategias pedagógicas participativas que apoyen el desarrollo de los propósitos establecidos sobre educación para la ciudadanía de forma coherente, favoreciendo las actitudes y capacidades para la convivencia humana pacífica y la sostenibilidad ambiental.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA DE CUBA

- A.A.V.V. 1997. El mundo en que vivimos. La Habana. Ed. Pueblo y Educación. Libros para segundo, tercer, cuarto, quinto y noveno grado.
- Chacón, N. 2000. Moralidad histórica, valores y juventud. La Habana. Publicaciones Acuario.
- Ministerio de Educación (MINED). 1998. Lineamientos para fortalecer la formación de valores, la disciplina y la responsabilidad ciudadana desde la escuela. La Habana.
- ----- 1999-2000. Precisiones para la dirección del proceso docente educativo. Secundaria Básica. La Habana.
- ----- 2001. Programa director de las asignaturas prioritizadas para la enseñanza primaria. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- ----- 2003. Direcciones principales del trabajo educacional hasta el curso escolar 2003-2004. La Habana.
- ----- 2000. Sistema de preparación político-ideológica curso 2000-2001. La Habana.
- ----- S/F. El ideario martiano: ética y formación en valores de los niños, adolescentes y jóvenes. La Habana.
- Ministry of Education of Cuba y International Bureau of Education (2001).Curriculum Development for Learning to live Together: Caribbean Sub-region.The final report of the subregion seminar.Cuba.IBE.
- Partido Comunista de Cuba. 1976. Constitución de la República de Cuba. La Habana.
- Periódico Gramma. Septiembre 2002. Casi podría decirse que apenas estamos comenzando. Discurso de Fidel Castro en el acto inaugural del año escolar 2002-2003. La Habana.
- Periódico Gramma. Diciembre 2002. Educación: Qué Año el 2002!. La Habana.

BIBLIOGRAFÍA DE HAITÍ

- Aristides, Jean Bertrand et son équipe gouvernementale, Haiti, un an après le coup d'état. Puerto Príncipe. Les Editions du CIDIHCA.
- Cary Hector et Herard Jadotte (Direction). Haiti el t'après-Duvalier: Continuités et ruptures. Tome II. Puerto Príncipe. Editions Henri Deschamps / CIDIHCA.
- Constitution de la Republique D'Haiti. 1987.
- XVIII Congreso ALAS (Asociación Latinoamericana de Sociología) y Centro de Estudios sobre América (CEA), Estado, nuevo orden económico y democracia en América Latina. Editorial Nueva Sociedad.
- Costello, Patrick y Sanahuja, José Antonio. 1996. Haití: Los desafíos de la reconstrucción.
- Dilla, H. 2002. Los recursos de la gobernabilidad en la Cuenca del Caribe. Santo Domingo. Editora Nueva Sociedad.
- Ministère de L'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports 2000-2001. Éducation à la Citoyenneté. Programme d'études destiné aux trois cycles de l'école fondamentale 1ro a 9no année. Republique d' Haiti Bliibliothèque National d'Haiti.
- Lozano, Wilfredo. (Editor) 1998. Cambio político en el Caribe. Escenarios de la posguerra fría: Cuba, Haití y República Dominicana. Santo Domingo. Nueva Sociedad.
- Research Triangle Institute, The Academy for Educational Development. Educat S.A. 1995. Project d' elaboration du Plan National 2004. Diagnostic technique du Système Educatif Haitien, août 1995. Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports d' Haiti. Puerto Príncipe.
- Silié, Rubén; Inoa, Orlando y Antonin, Arnold. (editores) 1998. La República Dominicana y Haití frente al futuro. Santo Domingo. FLACSO Programa República Dominicana.
- Souffrant, Claude. 1999. Sociologie Prospective d' Haiti. Puerto Príncipe. Les Editions du CIDIHCA.
- <http://www.afsc.org/intl/latamcbesp/haiti.htm> (NDI) (consulta 03/12/02)
- <http://www.ibe.unesco.org/international/ICE/bridgel/espagnol/ciudadania/practicas/haiti1a.htm> (consulta 24/03/03)
- <http://www.interaide.org> falta (consulta 03/12/02)

- www.defensoriadelpueblo.gob.pa/Miscelaneos/IIDH/documentos/Haiti-Indicador06.pdf (consulta 24/03/03)
- www.defensoriadelpueblo.gob.pa/Miscelaneos/IIDH/documentos/Haiti-Indicador08.pdf (consulta 24/03/03)

BIBLIOGRAFÍA DE REPÚBLICA DOMINICANA

- Constitución de la República Dominicana. 2002. San Francisco de Macoris. Impresora del Nordeste.
- Colón, A. s/f. Sistematización. Diagnóstico situacional asignatura Educación Moral y Cívica. Desafío para implementar programas en Educación Cívica. Santo Domingo. Mimeo.
- García, D. 2002. Los retos de la Educación Cívica en República Dominicana. En.: Revista Civitas Dominicana. SEE. PUCMM. Consorcio de Educación Cívica (Santo Domingo). 2003. N° 1.
- García, G. 1999. Los aprendizajes en: participación, autoestima, criticidad, creatividad y practicas democráticas. Estudio realizado en el nivel básico del centro de estudios "Miguel Angel García", 1998-1999. Tesis de la Maestría en Educación. Intec. Santo Domingo. Mimeo.
- Gabinete Social. Presidencia de la República Dominicana. 2002. Política Social del Gobierno. Santo Domingo. Mimeo.
- Gimeno Marzal, M. C. y Henríquez Rodríguez, A. 2002. Evaluación de la propuesta de formación de educadoras-es en Derechos Humanos y Ciudadanía Crítica del Centro Cultural Poveda Tesis de Maestría en: Formación de Formadores e Investigación para el Cambio Educativo. Universidad de Barcelona, Universidad Autónoma de Santo Domingo, Centro Cultural Poveda. Santo Domingo. Mimeo.
- PID. PUCMM. USAID. 2002. Memorias de un camino. 1992-2002. Santo Domingo.
- PUCMM. Departamento de Educación. 2002. Postgrado en Educación Cívica "Núcleo de formadores cívicos". Santo Domingo. Mimeo.
- PUCMM. Consorcio de Educación Cívica. s/f. ¡Por una Nueva Ciudadanía! Proyecto Piloto Propuesta de Programa en Educación Cívica. Nivel Medio. Santo Domingo. Mimeo.
- ----- . 2002. ¡Por una Nueva Ciudadanía! Proyecto Piloto Propuesta de Programa en Educación Cívica. Nivel Básico. Santo Domingo. Mimeo.

- Rodríguez, K. y Wright, N. (Adaptación para la República Dominicana de García Romero, G.) 2000. Educación para la democracia. Santo Domingo. PID. PUCMM. USAID. Center for Civic Education. LA. EUA.
- ----- (Adaptación para la República Dominicana de García Romero, G.) 2001. Formación ciudadana. Orientaciones pedagógicas. Santo Domingo. PID. PUCMM. USAID. Center for Civic Education. LA. EUA.
- SEE. PUCMM. Consorcio de Educación Cívica. 2002. Programa ¡Por una Nueva Ciudadanía! Jornada taller: Estrategias de aprendizaje de Educación Cívica. Santo Domingo. Mimeo.
- ----- . 2002. Guía de supervisión ¡Por una Nueva Ciudadanía! Santo Domingo. Mimeo.
- ----- . s/f. Motivación y diagnóstico situacional para la aplicación del programa de la asignatura de Educación Moral y Cívica! Santo Domingo. Mimeo.
- ----- . 2003. Revista Civitas Dominicana. (Santo Domingo) N° 1.
- ----- . s/f. Proyecto ¡Por una Nueva Ciudadanía! Nivel básico. Informe del periodo septiembre – octubre 2002. Santo Domingo. Mimeo.
- SEEBAC. 1997. Ley General de Educación 66'97. Santo Domingo.
- SEEBAC. Consejo Nacional de Educación. 1995. Ordenanza 1'95 que establece el currículum para la educación inicial, básica , media, especial, y de adultos del sistema educativo dominicano. Santo Domingo. Taller.
- SEE. Consejo Nacional de Educación. 1999. Ordenanza 3'99. Santo Domingo. Mimeo.
- SEE. 2000. Programa para la Asignatura Educación Moral y Cívica. Nivel Básico. Santo Domingo.
- ----- . 2002. Programa para la Asignatura Educación Moral y Cívica. Nivel Medio. Santo Domingo.
- Valera, C. 2001. Perspectivas educativas en el caribe en Prospectiva Educativa eb América Latina. Santiago de Chile. UNESCO/OREAL.
- Villamán, M. y otros. 2002. Representación y participación. La ciudadanía a la búsqueda de la política. PUCMM. CUEPS.

NOTAS DE PIE

- 1 En el momento de escribir este libro la Secretaría de Estado de Educación ha estado elaborando nuevos libros para la asignatura de Educación Moral y Cívica para el nivel básico y el nivel secundario.
- 2 La transformación de la secundaria básica intenta mejorar la calidad de este nivel a través de profesores integrales que dominen el contenido de las asignaturas correspondientes a los grados 7mo, 8vo y 9no, con excepción de idioma extranjero y educación física. En la nueva concepción se proponen que cada profesor integral eduque sólo a 15 adolescentes y transite como tutor con sus alumnos los tres años de este nivel (Castro, 2002).