

Socialización y educación para los Derechos Humanos en la Escuela

El Consejo de Europa ofrece un singular Documento que recoge en síntesis el «Coloquio de Directores de Investigación pedagógica», tenido en Ericeira (Portugal) el 17-20 de octubre 1989 y que, solamente en parte, reproducimos aquí para su análisis y aplicación en las estructuras educativas de nuestro país. Recogemos tres experiencias de las allí presentadas, procedentes de tres países del Norte - Centro - Sur de Europa (Suecia, RFA y Portugal) y que indican tres formas de introducir y desarrollar este tema en la escuela. Para un más amplio estudio de los documentos allí presentados, así como otros referentes a «Educación para los Derechos Humanos», diríjense a la «Fundación Encuentro» (Velázquez, 135 bajo dcha. 28006 Madrid. Telf. 2613366), a cuyo servicio informativo pueden acogerse para una mayor conexión permanente con los temas que tienen actualidad en Europa.

1. SUECIA: «Programa de Acción para la internacionalización de la Escuela»

DR. BENGT THELIN
Dir. Educación Cons. Nacional Sueco

Lo que voy a tratar es, hasta cierto punto, un desarrollo ulterior, y podría decirse más personal, del «Programa de Acción para la Internacionalización de la Escuela» que fue presentado por el Consejo Nacional de Educación Sueco (NBE) hace un año, y del que yo era coordinador. Un apartado de este programa pone de relieve la necesidad de reforzar la educación para los derechos humanos, que debería ser considerada como parte muy importante de la educación para la solidaridad internacional. El NBE es la principal autoridad estatal del sistema educativo sueco. En este organismo yo soy el responsable de los asuntos relacionados con la educación internacional y para la paz. Respecto a la «futura política de gobierno» no se puede dar por hecho que el programa para la internacionalización de la escuela en todos los aspectos vaya a ser asumido por el gobierno. De cualquier modo, señala ideas dentro del NBE, cuya intención es desarrollar el programa tanto como sea posible.

1.1. El contexto sueco

La intención de la breve orientación expuesta a continuación sobre el sistema educativo sueco con su línea todavía bastante centralizada, es hacer visible el contexto y predisposición pedagógica para una expansión de la educación para los derechos humanos.

Tanto la escolarización obligatoria de nueve años (7-16) como la enseñanza secundaria su-

perior (16-19), a la que accede más del 90% de los estudiantes, ya sea para cursar estudios de dos o tres años o para cursos vocacionales más breves, tienen planes de estudio centralizados y aprobados por el parlamento (1). Estos programas (Läroplan för grundskolan, Lgr 80, och Läroplan för gymnasieskolan, Lgy 70) tienen validez en todo el país. La parte introductoria de estos planes de estudio contiene los objetivos fundamentales y los principios ideológicos de la educación escolar en Suecia. Los valores democráticos fundamentales ocupan un papel básico. El principio educativo básico es la formación para la democracia.

Junto a esto y estrechamente relacionado con ello, se pone especial interés en conceptos como entendimiento internacional y solidaridad, paz y derechos humanos. Incluso aquí el carácter normativo es evidente. Aunque la objetividad y una mentalidad crítica son principios fundamentales en nuestra educación, la enseñanza sueca no es neutral cuando se trata de aspectos relacionados con valores democráticos o humanitarios.

Los elementos cognoscitivos de estos valores se detallan en los programas de asignaturas como religión, historia y ciencias sociales.

Es un hecho que el sistema escolar sueco ha tenido este carácter internacional desde comienzos de los sesenta. A un nivel más am-

plio este interés internacional se ha centrado en los países y culturas del tercer mundo.

1.2. Una visión global de la educación para los derechos humanos

Durante los últimos 40 años hemos presenciado la aparición de un amplio cuerpo de normativas y pautas en el campo de los derechos humanos. El comienzo fue la Declaración Universal de Derechos Humanos, proclamada por la ONU en 1948. En 1966 siguieron a esta declaración de la ONU el Convenio sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales y el Convenio de Derechos Civiles y Políticos. Estos tres documentos de la ONU constituyen, junto con el Protocolo Opcional, unido al último convenio citado, la Carta Internacional de Derechos Humanos.

Sin embargo, a nivel regional, y en fecha tan temprana como 1950, se adoptó la Convención Europea de Derechos Humanos por influjo del Consejo de Europa. De acuerdo con esta convención, la Comisión Europea de Derechos Humanos y el Tribunal Europeo de los Derechos Humanos examinarían las supuestas violaciones de éstos. Ello suponía que habría dos instituciones muy efectivas para supervisar los derechos de carácter civil y político.

En la presente aportación me gustaría centrarme en el papel que pueden y deben de-

sempeñar los países ricos de Europa Occidental, sobre todo en relación con los derechos sociales y económicos desde una perspectiva global. Esto no significa que yo opine que en estos países se hayan de olvidar los derechos políticos y civiles en la educación. Ni siquiera en mi propio país, que se ha mantenido en paz durante 180 años y ha experimentado un tranquilo paso hacia la democracia, la justicia y la igualdad, puede afirmarse que la situación sea perfecta. Es necesario vigilar constantemente las preocupantes, aunque todavía débiles, preocupaciones racistas y políticas extremistas. Muchos de mis colegas han quedado altamente sorprendidos por las declaraciones negativas contra Suecia en el Tribunal Europeo.

De cualquier manera, me parece adecuado decir que los países de Europa Occidental han llegado a un nivel de seguridad y estabilidad en relación con los derechos humanos que nosotros, o al menos la mayoría de nosotros, estamos en condiciones de conceder especial atención en nuestra educación a los aspectos globales y especialmente a los derechos sociales y económicos. Tengo la convicción de que no podemos permitirnos el lujo de limitar la educación en los derechos humanos a lo que éstos suponen en nuestro privilegiado rincón del mundo. Por el contrario, creo que tenemos la obligación de reconocer que los derechos que nosotros consideramos algo normal y evidente, son todavía algo inalcanzable y utópico, o falsa retórica, para una gran parte de la población

mundial. Al tratar este tema en lo relativo a la educación nos enfrentamos con serios problemas psicológicos, pedagógicos y morales. Con todo el respeto hacia lo que hasta ahora se ha hecho, creo que no me equivoco al decir que la educación escolar está rezagada en cuanto a los aspectos globales de los derechos humanos, ecología y paz. En el siguiente capítulo de mi escrito pretendo desarrollar brevemente lo que entiendo por una «educación para la supervivencia».

1.3. Educación para la supervivencia

La supervivencia de la humanidad es hoy en día un tema que se asocia con frecuencia a la ciencia, la literatura, el arte, el teatro y el cine. En la historia de las religiones y de las ideas podemos encontrar gran cantidad de ejemplos de pensamiento y textos relacionados con el desastre final del mundo y el final de los tiempos. Lo que es exclusivo de nuestra generación es que tenemos el poder de hacer realidad los viejos mitos.

El futuro de nuestro planeta está amenazado por dos factores principales: la guerra nuclear y la destrucción de la ecología del planeta. Una tercera amenaza es lo que con frecuencia se ha llamado superpoblación mundial. Es bien sabido que la población mundial está experimentando un rápido crecimiento: mil millones en 1830, tres mil millones en 1930, cinco mil millones hoy en día y ocho mil en el 2020. Sin embargo hay razones para creer a aquellos científicos que afirman que nuestro planeta tiene recursos su-

ficientes para alimentar a todos estos seres humanos. El fallo está en la injusta distribución de la riqueza del mundo. Aproximadamente un 20% de la población mundial padece hambre y desnutrición. Cada minuto mueren 30 niños de hambre o por enfermedades relacionadas con el hambre. En el mismo tiempo se gastan en el mundo 1,8 millones de dólares en armamento. Según el informe de la ONU, *Nuestro Futuro Común*, (el Informe Brundtland), publicado por la Comisión Mundial de Medio Ambiente y Desarrollo en 1987, un plan de acción para los bosques tropicales costaría 1,3 billones de dólares al año durante cinco años. Esta cantidad anual equivale al gasto militar a nivel mundial en medio día.

Tales ejemplos e imágenes (el Informe Brundtland tiene mucho del mismo estilo), son muestra de lo que yo llamo el absurdo de nuestro tiempo. Es un absurdo estrechamente relacionado con los derechos humanos, indicativo de cómo esos derechos, especialmente los sociales y económicos, son violados del modo más espantoso en nuestro mundo actual.

Varios estudios han revelado que muchos niños y jóvenes sienten temor por el futuro del mundo y comparten un pesimismo colectivo. Pero no sólo eso; también hay muchas expresiones de desilusión entre los jóvenes por las actitudes de la generación de más edad que no se preocupa por lo que va a ocurrir. Otros estudios indican que tanto las cuestiones relacionadas con una guerra nuclear co-

Fundación Encuentro

Centro Internacional de Estudios Europeos



Usted puede participar en el mercado europeo de las ideas a través de este

SERVICIO de DOCUMENTOS

Subscribase a este SERVICIO en: **Fundación Encuentro**

Velázquez, 135, bajo dcha.
28006 MADRID
Teléfs.: 2613366-4110761
Telefax 5632932

mo la amenaza al medio ambiente son consideradas de gran importancia por los estudiantes y que éstos tienen la sensación de que la escuela no les dedica la atención suficiente. Su principal fuente de conocimiento sobre las grandes amenazas del planeta, parece ser los medios de comunicación de masas. Según esto, una conclusión sensata es que la educación escolar todavía no ha asumido toda su responsabilidad al tratar una materia de tanta importancia como el futuro de la humanidad y las amenazas que tiene y a las que se está enfrentando nuestra generación.

1.4. El Programa de Acción para la Internacionalización de la Enseñanza»

Lo que ha sucedido en Suecia, y probablemente también en muchos otros países en la última década, es que se ha producido una corriente pedagógica caracterizada por poner un énfasis mucho mayor en las grandes cuestiones del destino que la humanidad debe afrontar. El origen y la promoción de esta corriente se encuentra más entre profesores y alumnos individuales que entre las autoridades de los centros educativos. En Suecia, sin embargo, el arriba mencionado Programa de Acción para la Internacionalización de la Enseñanza, elaborado en 1988 por el Consejo Nacional de Educación Sueco, puede considerarse un intento oficial de apoyar esta corriente. Muy brevemente y con puntos de partida tanto en el programa de acción como en las experiencias escolares, esta corriente podría describirse en los siguientes términos:

—En las materias con componentes de «*contenido cognoscitivo*» se ha de prestar mucha más atención —como ya se ha señalado— a cuestiones relativas a la paz y la guerra, desarrollo de las naciones, derechos humanos y ecología.

—Sin embargo, también debe existir un componente «*afectivo*» en todo programa de educación para la supervivencia. Nadie seriamente relacionado con los problemas cotidianos del mundo mencionados más arriba puede permanecer impassible cuando se enfrenta a las prioridades absurdas y la injusta distribución de los recursos que dominan en nuestro tiempo, así como ante el hecho de que permitimos que se dé esta terrible cantidad de sufrimiento. Al hablar de este componente afectivo estoy pensando en dos aspectos: en primer lugar, que no hay razón (o derecho) para que la educación disfrace la realidad, aunque por supuesto son muy importantes la sensatez y la precaución, especialmente en los cursos inferiores. Los niños y los más jóvenes tienen el derecho a saber y también a preocuparse. En segundo lugar, los sentimientos de indignación, ansiedad y temor han de ser canalizados por caminos productivos y usados como fuerza y

recurso para actividades positivas y esperanzadoras.

Esto nos lleva al tercer componente de una educación para la supervivencia, llamado acción, que es consecuencia natural de la energía y el sentimiento. Los niños y los jóvenes reaccionan con vehemencia ante las discrepancias entre las palabras y la acción. Resulta estimulante ver que muchas escuelas han comenzado sus propios proyectos internacionales orientados a la acción de diferentes modos. Más tarde me refiriré a cómo se puede poner en práctica la solidaridad internacional y que pase a formar parte de la vida de una escuela.

Ninguna de las pautas que he mencionado como componentes y características de una educación para la supervivencia es algo completamente nuevo. Sin embargo, me parece que en conjunto suponen un significado nuevo, una nueva dimensión pedagógica y un acercamiento nuevo. Me gustaría resumirlo en los siguientes puntos:

- * Se debe dar más peso y envergadura a los problemas mundiales.

- * No sólo pueden colaborar las materias de sociedad e historia, sino también las ciencias, lenguaje y asignaturas prácticas y artísticas.

- * En consecuencia, los profesores deben cooperar y aunar sus programas de estudios. Se han de estimular los proyectos y estudios sobre el tema.

- * Además del elemento cognoscitivo, debería existir un componente afectivo y normativo.

- * Los estudios tradicionales deberían ser realizados con formas de acción (práctica) internacionales y humanitarias formando una línea de trabajo escolar permanente y auténtico.

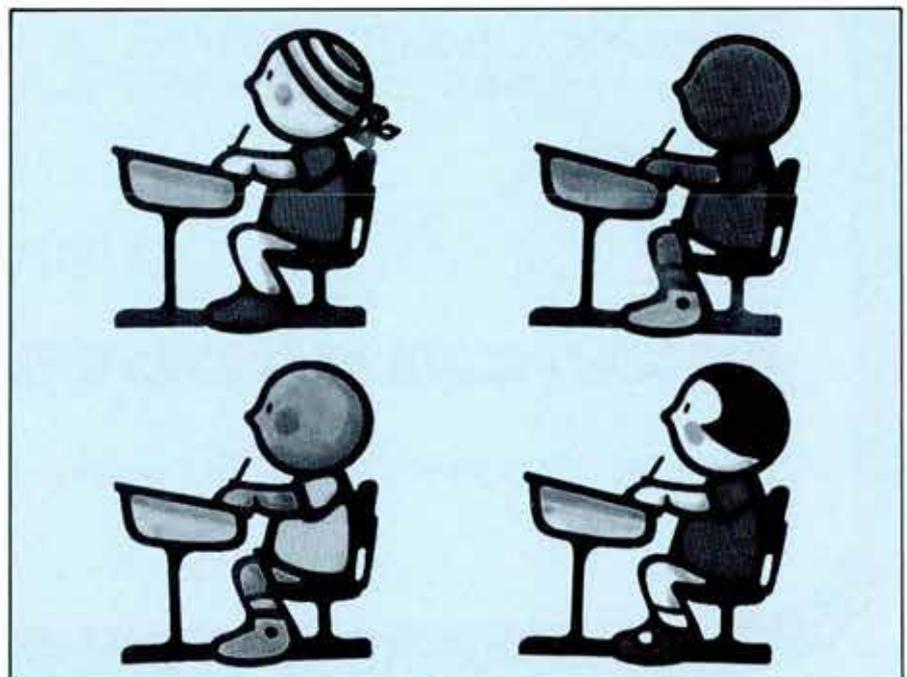
1.5. Ejemplos y experiencias en Suecia

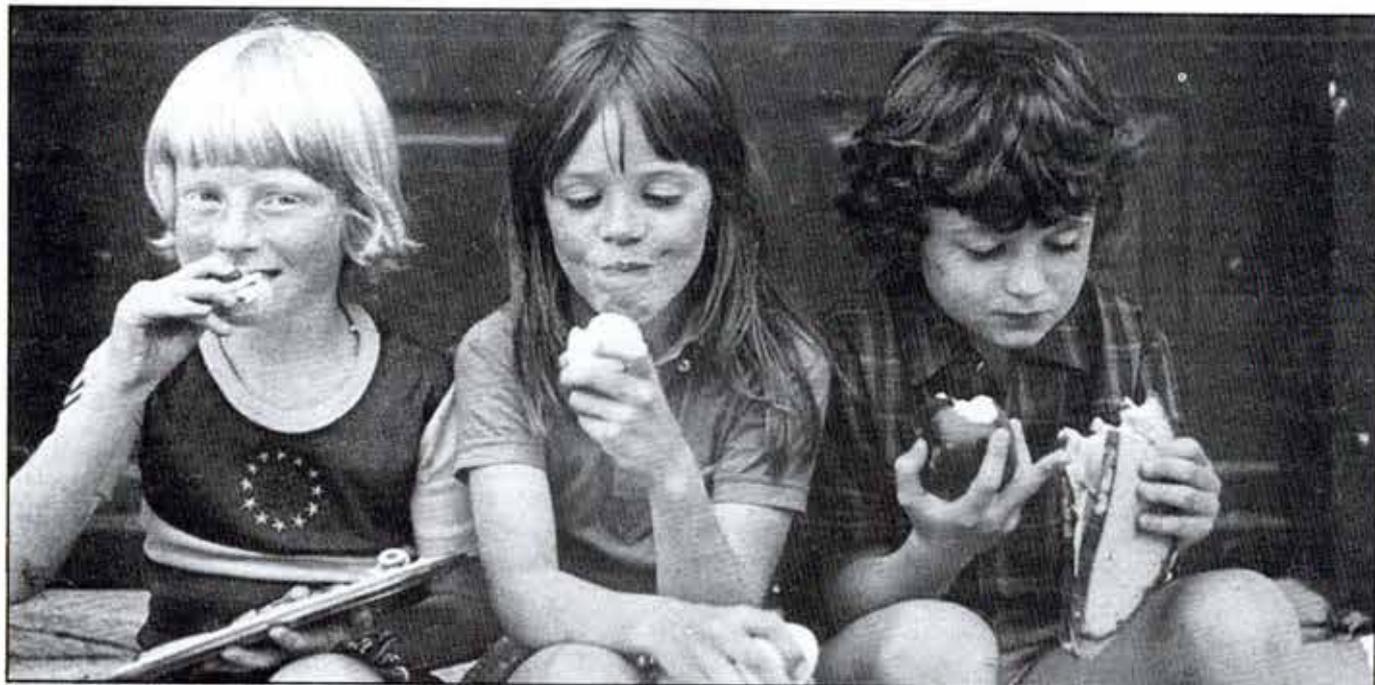
En este apartado quiero exponer algunos ejemplos y experiencias suecas relativas a lo que he dicho anteriormente y también sacar a la luz algunas cuestiones esenciales que espero sean de valor en nuestras charlas durante este coloquio.

Sin embargo, antes de nada, creo que está justificado un comentario sobre mi terminología en este documento. En relación con el término «educación para la supervivencia» quiero dejar claro que no tiene ningún valor oficial ni es usado en Suecia en documento oficial alguno. Es más o menos una invención mía. Sin embargo espero que este documento pueda explicar el por qué lo uso.

Expondré ahora algunos ejemplos suecos de actividades prácticas en las escuelas relacionadas con los derechos humanos en «mi amplio sentido»: son bastante frecuentes las obras caritativas y las hermandades con escuelas de países en vías de desarrollo, cooperaciones con organizaciones internacionales humanitarias como la Cruz Roja, Save the Children, Amnistía Internacional, etc. y los contactos y correspondencia con escuelas de otros países del mundo industrializado, preferentemente con aquellos cuyos sistemas políticos y económicos son diferentes de los nuestros. Ejemplo de este tipo es la correspondencia y cooperación entre escuelas en Suecia y Polonia sobre problemas de medio ambiente como la contaminación.

Para el trabajo orientado a la acción ha sido importante el hecho de que el NBE haya podido ayudar financieramente a las escuelas interesadas en estos problemas. Son cantidades pequeñas, entre las 5.000 y las 25.000





coronas suecas (500 a 2.500 libras esterlinas), pero es evidente que ese dinero tiene un efecto estimulante y alentador a la vez que legitimador. Los profesores consagrados a este campo a menudo se sienten solos. No es raro que se les llame, con cierto tono irónico, «espíritus ardientes». Un apoyo oficial y financiero mejora su situación. Es de gran valor la cantidad anual que la Fundación en Memoria de Olof Palme entrega al NBE para que la reparta entre aquellos centros de enseñanza con iniciativas en contactos internacionales, entendimiento internacional y antiracismo.

Un ejemplo que merece especial atención son los compromisos espontáneos y las actividades que a veces realizan los estudiantes para ayudar a un compañero amenazado con ser expulsado del país. Pos supuesto, aquí nos enfrentamos con un problema delicado y controvertido referente a los derechos humanos, que requiere un gran entendimiento por parte de la escuela y las autoridades de inmigración. Sin embargo, no es raro que las «intervenciones» de estudiantes (a veces apoyados por sus profesores) hayan sido positivas y alterado la decisión del Consejo Nacional de Inmigración y Naturalización o la del Gobierno.

Nuestra intención y esperanza es que los centros escolares dedicados a proyectos de solidaridad internacional aporten una contribución estimable al desarrollo metodológico y didáctico y hasta cierto punto tengan un papel experimental.

En consecuencia tienen que elaborar informes sobre sus proyectos. Por razones obvias no se puede esperar una evolución más cualificada, pues requeriría recursos mucho ma-

yores que los disponibles. Sin embargo, la investigación en marcha se forma por la suma de experiencias que a largo plazo podrían ser de interés para el trabajo del estudio y desarrollo. En cualquier caso, parece claro que este tipo de actividades son formas buenas, aunque no convencionales, de conocimiento, que esperamos serán legitimadas en el futuro por las actividades educativas a diferentes niveles. También hay pruebas de que actividades como las mencionadas más arriba contribuyen a crear una atmósfera positiva en la escuela y un clima de solidaridad y buena camaradería.

1.6. Objeciones a la «educación para la supervivencia»

Por supuesto quedan muchos obstáculos por superar y muchas preguntas por responder antes de poder hablar de algo como «una educación para la supervivencia» con alguna justificación. Para concluir me gustaría mencionar muy brevemente algunas de ellas:

a. Una objeción típica es el que se sobrecargan los «planes de estudio». Para mí la respuesta ya se ha dado: si quieres, puedes. No hace falta decir que debe llevarse a cabo una reconsideración de las materias tradicionales. De lo que realmente se trata es de ver qué conocimiento y qué aspectos consideramos básicos para la humanidad (ahora y en el futuro). Las nuevas formas de pensar son a menudo un proceso doloroso.

b. Cuestiones acerca de derechos humanos, paz, ecología, etc. pueden ser muy «controvertidas» y aún más si en los centros de enseñanza pretendemos no sólo hablar, sino

también hacer algo. ¿No hay acaso un riesgo de «indoctrinamiento» y «politización» de la enseñanza y la educación? Yo creo que sí. Por ello estos temas deben ser tratados con cuidado y prudencia. Por otra parte, si, como he mencionado para el caso de Suecia, existe un plan de estudios que pone especial atención en los valores humanitarios, solidaridad internacional, etc. la dirección y los profesores tiene una buena legitimación. Estos valores son demasiado importantes en nuestros días como para tratarlos como pura retórica.

c. Un tercer problema es de carácter más práctico: ¿Cómo conseguir la «cooperación del profesorado» superando la división de las materias y conseguir una docencia interdisciplinaria? Por mi parte, no encuentro otra respuesta que esperar y tener paciencia, confiando en el efecto a largo plazo de la preparación inicial y posterior de los profesores. ¡Pero tenemos que empezar por los propios preparadores de los profesores! ¿Sería posible que el Consejo de Europa preste especial atención a este grupo, así como a los profesores - directores que son el segundo grupo clave para iniciar las innovaciones?

Según mi fuerte convicción personal, diré que aquellos de nosotros que pertenecemos a países ricos en Europa, tenemos enormes obligaciones tanto a la hora de una educación para los derechos humanos desde una perspectiva mundial como para una educación en y por los derechos humanos. Tenemos que enseñar a nuestros estudiantes y a nosotros mismos a ser algo más que simples espectadores si queremos ser considerados dignos de confianza. En 1989 la triada libertad, igualdad y fraternidad es actual.

2. REPUBLICA FEDERAL ALEMANA (RFA): «Desarrollo de una capacidad moral democrática»

DR. HEINZ SCHIRP
Instituto Soest (RFA)

2.1. Los estadios del desarrollo moral

El proyecto de investigación en medio escolar llevado a cabo en Renania del Norte - Westfalia se inspira en el concepto de desarrollo cognitivo moral elaborado por Lawrence Kohlberg. Siendo estas ideas de suma importancia para comprender nuestros trabajos y sus resultados, las presentamos brevemente.

Las investigaciones empíricas de Kohlberg y su escuela pueden resumirse así:

* El desarrollo cognitivo moral se hace en estadios. Cada estadio se define por el razonamiento moral empleado;

* Los estadios forman una secuencia constante. No se puede saltar ninguno de ellos;

* Los estadios son universales, es decir, siguen siendo válidos en las culturas más diversas;

* Después del estadio 0, el pre-moral (correspondiente aproximadamente al infante que obra y reacciona simplemente en función de sus necesidades),

se distinguen tres niveles de desarrollo moral:

—el nivel preconvencional;

—el nivel convencional;

—el nivel postconvencional.

Cada nivel puede dividirse en dos estadios.

Hay, pues, seis estadios en total que se presentan en el cuadro siguiente.

LOS SEIS ESTADIOS DEL JUICIO MORAL

CONTENIDO DE UN ESTADIO			
Nivel y estadio	¿Qué es el bien?	Razones para hacer el bien	Perspectiva social del estadio
Nivel I: «Preconvencional» Estadio 1.º: Moral heterónoma.	Observar normas bajo pena de castigos, obedecer por obedecer: evitar los males físicos y materiales.	Evitar el castigo, poder superior de la autoridad.	Punto de vista egocéntrico. No considera los intereses de los demás, no reconoce que son distintos de los propios: no establece relación entre los dos puntos de vista. Los actos se consideran físicamente más que en la perspectiva de los intereses psicológicos ajenos. Confusión entre perspectiva personal y la de la autoridad.
Estadio 2.º: Individualismo, instrumentalidad e intercambio.	Observar reglas sólo en interés propio e inmediato, obrar en el propio interés y necesidad y dejar que los demás hagan lo mismo. El bien es también lo justo y lo que corresponde a un intercambio o acuerdo equitativo.	Responder a las propias necesidades e intereses en un mundo donde hay que reconocer los intereses ajenos	Perspectiva individualista concreta. Consciente de que toda persona busca sus propios intereses y que éstos pueden oponerse; el bien es relativo (en sentido individualista concreto).

CONTENIDO DE UN ESTADIO

Nivel y estadio	¿Qué es el bien?	Razones para hacer el bien	Perspectiva social del estadio
<p>Nivel II: «Convencional»</p> <p>Estadio 3.º: Expectativas personales mutuas. Relaciones y conformidad interpersonal.</p>	<p>Estar a la altura de las expectativas ajenas o de lo que se espera de un buen hijo, hermano, amigo, etc. «Ser bueno» es importante y significa tener buenas motivaciones, ocuparse de los otros. Esto significa también tener relaciones mutuas de confianza, lealtad, respeto y gratitud.</p>	<p>Necesidad de ser alguien bueno para sí mismo y para los demás, preocuparse del prójimo, creencia en la norma «Todo lo que quieres que se te haga, hazlo a los demás», deseo del mantenimiento de las normas y de la autoridad que fomenten un buen comportamiento estereotipado.</p>	<p>Perspectiva del individuo en relación con otros individuos. Consciente de los sentimientos, acuerdos y expectativas mutuas que priman sobre los intereses individuales. Asocia puntos de vista diferentes poniéndose en el lugar del otro («Todo lo que quieres que se te haga, hazlo a los demás»). No tienen todavía una perspectiva generalizada del sistema.</p>
<p>Estadio 4.º: Sistema social y conciencia moral.</p>	<p>Cumplir los deberes que se han aceptado, las leyes deben ser respetadas, salvo en casos extremos, cuando son incompatibles con otras obligaciones sociales establecidas. El bien también es la contribución a la sociedad, grupo o institución.</p>	<p>Asegurar la supervivencia global de la institución y evitar perturbar el sistema, «si todo el mundo hiciera eso», imperativo de la conciencia moral para responder a las obligaciones definidas por uno mismo (confusión fácil con la creencia en las normas y la autoridad del estadio III).</p>	<p>Diferencia el punto de vista societario y los acuerdos y motivos interpersonales. Toma el mundo de vista del sistema que define los papeles y las normas; considera las relaciones individuales en función de su puesto en el sistema.</p>
<p>Nivel III: «Postconvencional»</p> <p>Estadio 5.º: Contrato social o utilidad social y derechos individuales</p>	<p>Ser consciente de la diversidad de valores y opiniones de los individuos y de que la mayor parte de sus valores y normas son relativas a su grupo. Las normas relativas se respetan en general en interés de la imparcialidad y porque forman el contrato social. Algunos valores y derechos no absolutos (p.ej. la vida y la libertad) deben ser respetados en todas las sociedades, haya o no mayoría de opinión.</p>	<p>Un sentimiento de obligación frente a la ley en razón del contrato social, por el cual uno se compromete a dictar y respetar las leyes por el bien de todos y para la protección de los derechos de todos. Un sentimiento de compromiso contractual tomado en toda libertad respecto a la familia, amistad, confianza, obligaciones de trabajo. Las leyes y deberes deberían estar fundadas en un cálculo racional de utilidad general «el mayor bien para el mayor número de personas».</p>	<p>Perspectiva anterior a la social. Individuo racional consciente de los valores y derechos anteriormente a las adhesiones y contratos sociales. Integra la perspectiva por mecanismos formales de acuerdo, contrato, imparcialidad y de procesos obligatorios. Examina los puntos de vista morales y legítimos. Reconoce que a veces se oponen y experimenta dificultades para integrarlos.</p>
<p>Estadio 6.º: Principios éticos universales.</p>	<p>Respeto de principios éticos personales. Las leyes o los acuerdos sociales particulares son válidos generalmente porque se fundan en tales principios. Actuaciones de acuerdo con estos principios cuando las leyes los violan. Los principios son principios universales de justicia, igualdad y respeto para la dignidad de los seres humanos.</p>	<p>Creencia en cuanto persona racional en la validez de los principios morales universales y sentimiento de compromiso personal hacia ellos.</p>	<p>Perspectiva moral de la cual derivan los acuerdos sociales. Perspectiva de un individuo racional que reconoce la naturaleza de la moral o el hecho de que las personas son fines en sí mismas y deben ser tratadas como tales.</p>

2.3. La «comunidad justa»

El desarrollo del juicio moral debe, en definitiva, influir la conducta. El entorno escolar debería, consiguientemente, ser una fuente de experiencias por medio de las cuales los alumnos pueden aprender a tomar parte en los procesos de decisión.

Durkheim, Piaget y Dewey han llamado la atención sobre el hecho de que una razón decisiva —si no la razón decisiva— por la cual los criterios morales de los niños se distancian del mundo moral exterior de los adultos para adherirse a normas desarrolladas y aceptadas colectivamente es la evolución de las normas a lo largo de su vida y de su trabajo con sus iguales. «La educación difusa» también interviene aquí. Si alumnos capaces de discutir dilemas morales teóricos durante los cursos y de imaginar soluciones consideradas justas por todos los interesados se dan cuenta de que estas soluciones no se toman en consideración en la vida escolar y que ésta parece estar organizada con principios totalmente diferentes, pueden concluir que el juicio moral razonado sólo es un discurso idealista, cortado de la realidad.

Kohlberg ha llevado estas ideas a su conclusión lógica. La creación de una «escuela comunitaria justa» en 1974 es un intento de dar a los alumnos una auténtica voz democrática en el funcionamiento de la escuela, lo que debería permitir establecer relaciones entre el desarrollo del juicio moral y la conducta social. Esta forma de escuela comunitaria justa se llama «cluster school», lo que significa que alumnos de diferentes edades y clases de la escuela participan voluntariamente en el programa. Esta forma de organización es una «escuela dentro de la escuela». Sus conceptos fundamentales son:

1. La escuela ha de regirse democráticamente; los alumnos y el personal tienen derecho a tomar decisiones sobre la escuela. Por consiguiente a) los reglamentos se establecen según un acuerdo entre los profesores y los alumnos, en lugar de proceder de la «jerarquía»; b) todas las cuestiones importantes sobre administración, disciplina y política escolar se discuten abiertamente en una reunión semanal de toda la comunidad.

2. En la administración y las reuniones de la comunidad, las decisiones han de tomarse según criterios morales y de equidad.

3. El programa de enseñanza, sobre todo en los estudios sociales, contiene discusiones que pretenden estimular el desarrollo moral y concede una importancia especial a la comprensión de las ideas de democracia, derechos y justicia. Los debates en los cursos de moral, derechos y democracia, están unidos a decisiones tomadas en las reuniones de la comunidad así como a las relaciones de la escuela con todo el sistema escolar y con la sociedad en general.

Con estos tres elementos:
 * serie de estadios de desarrollo,
 * intervención moral para estimular el juicio moral,
 * y una «comunidad escolar justa» que quiere unir estructuras de juicio y comportamiento.

He intentado presentar brevemente el modo de proceder de nuestro proyecto de educación moral democrática. Vamos a describir ahora nuestro proyecto en la práctica y los primeros resultados observados.

EL PROYECTO EN LA PRACTICA

Los trabajos prácticos y de investigación realizados por el proyecto DES se refieren a tres escuelas —una «Hauptschule», una «Realschule» y un «Gymnasium» (las dos primeras corresponden al primer ciclo de secundaria y la tercera al segundo ciclo de la secundaria). El diseño descrito anteriormente se ha experimentado en estas escuelas. En una segunda fase podremos aportar a otras escuelas interesadas —su número es considerable— sugerencias adecuadas y ayuda en forma de material pedagógico y de consejos. Después de una introducción profunda al concepto de desarrollo cognitivo moral, cada una de las escuelas implicadas ha tenido reuniones preparatorias donde se han definido las actividades y los objetivos.

Deseamos mostrar aquí el trabajo que ha aparecido esencial en todas las escuelas y que, por eso mismo, debería ser comunicable.

a) Aproximación por el dilema

En las tres escuelas experimentales, se decidió examinar el contenido y los objetivos

de las materias del programa desde el punto de vista de los conflictos de valores. Han aparecido los temas siguientes: reglamentos, leyes, conciencia, sentimientos, emociones, autoridad, derechos, el acuerdo, la confianza, la reciprocidad, el castigo, la justicia, la vida, la propiedad, la verdad, la sexualidad, el erotismo, la solidaridad, la utilidad y el lucro. Han aparecido claramente en las discusiones que las materias del programa ofrecían una rica fuente de conflictos de valores que podrían aprovecharse tanto para la enseñanza general como para las necesidades específicas del alumno en la materia.

En los grupos concretos de organización se ha decidido discutir sistemáticamente dilemas en las siguientes materias:

- * Alemán (curso de literatura).
- * Historia (desarrollo y evolución de los sistemas de valores).
- * Estudios políticos y sociales (valores e intereses directos).
- * Biología (medio ambiente, salud, hombre y naturaleza).
- * Geografía (responsabilidad frente al medio ambiente).

En las respectivas escuelas se han formado grupos por materias y para todo el programa a fin de:

- * Analizar los manuales escolares, los cuadernos de ejercicios de los alumnos y los documentos normalmente utilizados, desde el punto de vista de los conflictos de valores y adaptar los instrumentos a una utilización progresiva.
- * Determinar la estructura de los niveles morales en los materiales que habían de servir de apoyo a la discusión de los dilemas.
- * Preparar apoyos metodológicos y favorecer las estimulaciones y las sugerencias.



3. PORTUGAL:

«Formación Social en la Escuela»: ¿Qué hace la escuela?

Prof. BARTOLO PAIVA CAMPOS
Universidad de Porto

3.1. «Programa oculto»

Diversos estudios cualitativos, casi siempre exploratorios, sobre un pequeño número de casos, intentaron desvelar ciertos elementos del «programa oculto» de las escuelas que dificultaban la consecución de los objetivos de la formación personal y social, especialmente de la educación para la democracia.

Educación social en los manuales escolares

Valente (1988) ha coordinado un análisis de manuales escolares de ciencias naturales, estudios sociales, lengua materna y matemáticas de los seis primeros años de escolaridad (que correspondían a la educación básica hasta 1987) utilizados a lo largo de la segunda mitad de los años 80. El análisis se refiere a la dimensión de los valores presentes en los manuales y es casi siempre crítico. A título de ejemplo se puede mencionar el análisis de los manuales de ciencias naturales sobre los valores de colaboración, participación y responsabilidad. En el conjunto de los seis manuales analizados, el número de estímulos al trabajo común se reduce a 4, mientras que las actividades individuales se elevan a 124, «podemos afirmar que el trabajo de grupo está débilmente motivado en los manuales y todavía menos se menciona una organización del trabajo escolar en colaboración. Muy raramente se sugiere que sean necesarios en la escuela o entre escuelas proyectos de trabajo o de colaboración de los alumnos entre clases para intercambiar material y/o correspondencia y la comunidad sólo se considera de vez en cuando un recurso útil» (p. 194). A propósito de la participación el estudio concluye «que no es objeto de preocupación para los autores (...). La participación activa del alumno es muy reducida, tanto en su propio desarrollo como en la escuela o en su ambiente. El alumno no puede elegir ni participar en la organización de su propio trabajo» (p. 197). Tampoco se proponen actividades que desarrollen explícitamente la responsabilidad; «las actividades propuestas son demasiado estructuradas, dando pocas posibilidades a los alumnos para organizar el

trabajo en función de sus experiencias, intereses y gustos» (p. 198).

Un análisis de Marques (1989) sobre los manuales de los nueve primeros años de escolaridad concluye que, aunque los programas acentúan valores como la justicia, la dignidad de la persona humana, la reciprocidad, la tolerancia y el respeto a la vida, el espíritu crítico y los derechos cívicos, la mayor parte de los anuales está lejos de conceder la misma importancia a estos valores. Con relación a los programas, un análisis realizado hacia los años 85 y que trataba de los seis primeros años de escolaridad ha observado una clara valoración del desarrollo físico, afectivo, estético, social y espiritual.

Prácticas pedagógico - sociales

Otros estudios tratan, no sobre la organización del proceso de enseñanza - aprendizaje propuesto en los manuales escolares, sino sobre los aspectos unidos a la práctica pedagógica y a las condiciones de la organización de la escuela.

Bettencourt y Brederode Santos (1981) organizan una lista de objetivos y de capacidades (individuales, interpersonales, sociales y suprasociales) que habrían de valorarse en la formación personal y social y llevan a cabo un estudio exploratorio para verificar si las prácticas pedagógicas y las condiciones de organización escolar en algunas escuelas primarias y secundarias de Lisboa eran adecuadas para contribuir a valorar y conseguir estos objetivos. Concluyen que, aunque los programas vigentes en la segunda mitad de los años 70 aceptan una buena parte de estos objetivos, las prácticas y la organización escolar concreta se orientan en sentido opuesto. Por ejemplo, los programas mencionan la importancia de la acción individual para la construcción del grupo, del espíritu de colaboración y de las actitudes positivas de relación y amistad. «En la práctica, sin embargo, la enseñanza, centrada fundamentalmente sobre el profesor, constituye inevitablemente un estímulo para la dependencia. El trabajo en grupo se utiliza más que antes, pero los docentes no están formados para fomentarlo, y

las instalaciones de las escuelas no siempre lo favorecen. Por otra parte la superpoblación de las escuelas, las condiciones materiales insuficientes y, a veces, la falta de normas de vida colectiva explícitas fomentan el aprendizaje de la irresponsabilidad, de la violencia, la opresión, la lucha por la supervivencia, mucho más que la responsabilidad y la colaboración» (p. 45).

En otro estudio intensivo, Marques (1989) considera que los resultados obtenidos en las escuelas primarias y secundarias confirman la hipótesis de que el «programa oculto» de la escuela ignora la manifestación de los valores que son expresión del desarrollo moral de los alumnos. «Presentan una organización del espacio y un tipo de relación entre alumnos, docentes, padres y dirección, que no da ocasión de participar en las decisiones». El autor enuncia una serie de aspectos del «programa escondido» que son un obstáculo a los objetivos del campo sociomoral, entre los cuales se destacan la falta de espacio y tiempo organizado por los propios alumnos y destinado a la participación colectiva y a resolver problemas que afectan a los individuos, los grupos y la escuela, la movilidad del cuerpo docente que hace más difícil el acompañamiento y el conocimiento de los alumnos, la superpoblación de las escuelas que impide la personalización de la relación educativa.

Organización escolar socializada

Bettencourt y Marques (1987) han hecho un estudio cualitativo de dos escuelas preparatorias y dos secundarias. En lo tocante a la función de la escuela en el desarrollo de la conciencia moral de los alumnos, concluyen: «la escuela se limita por lo general a la función de la transmisión de conocimientos académicos, remitiendo el aprendizaje y el ejercicio de los derechos y deberes del ciudadano a la familia y a los medios de comunicación de masas, sobre todo a la televisión y a la radio» (p. 106). La escuela fracasaría en cuanto al desarrollo moral y cívico de los alumnos porque «no les da ninguna responsabilidad en la gestión de los proyectos, espacios y tiempos. Sin ejercitar la

participación, los alumnos no tienen experiencia de intercambios de opiniones, de confrontaciones de puntos de vista, ideas y valores, actividades esenciales para que construyan un código de conducta marcado por la autonomía, el espíritu crítico y la capacidad de tomar decisiones, de aceptación de puntos de vista diferentes y de intercambios de opiniones y actitudes» (p. 107).

La participación de los alumnos en la gestión de las escuelas secundarias, hecha posible gracias a las normas de gestión escolar después de abril de 1974, ha sido analizada por Lima (1988). Concluye que «la participación de los alumnos en la gestión no parece formar parte de los horizontes y de las preocupaciones de los alumnos» (p. 152), situación reforzada por la organización escolar. Como afirman Brederode Santos y Roldão (1986) la gestión de las escuelas ha sido más cosa de docentes que de alumnos y nunca ha sido considerada una forma de educación cívica de estos últimos.

El papel de las asociaciones de estudiantes de enseñanza secundaria en la promoción del desarrollo socio-moral y la formación cívica es la preocupación de un estudio de casos realizado por Brederode Santos y Roldão (1986) en una escuela, cuyos resultados van en contra de las expectativas positivas sobre estas asociaciones que tenían los autores al comienzo del estudio. Tanto alumnos como profesores consideran las asociaciones de estudiantes como una entidad de prestación de servicios, que organiza encuentros, iniciativas deportivas y culturales en cierta medida. Hay una pequeña participación de los alumnos en las decisiones sobre la vida escolar, lo que es objeto de críticas por parte de los alumnos mayores. Fuera de los elementos directivos o los directamente unidos a ellos, los otros miembros de la escuela critican la falta de democracia en el funcionamiento de las asociaciones. Mientras que para los primeros la participación en la asociación les permite desde su punto de vista desarrollar sentimientos de solidaridad, actitudes de toma de responsabilidades y competencias sociales, para la mayor parte de los alumnos la asociación se limita a proporcionar ocasiones para encuentros y contactos.

3.2. Iniciativas curriculares específicas

Las iniciativas curriculares específicas de educación para la democracia, existentes en Portugal desde abril de 1974, se desarrollaron entre 1974 y 1976 siguiendo estrategias diferentes:

a) Dar nociones sobre las instituciones democráticas en las disciplinas de «ambiente físico y social» durante los cuatro primeros años de escolaridad y de «estudios sociales» en los años quinto y sexto;

b) Creación, en el séptimo año de escolaridad, de un espacio curricular no disciplinar, constituido por proyectos vinculados al medio y llamado «educación cívica y politécnica», y de un año de servicio cívico que se realiza en instituciones de la comunidad antes de entrar en la universidad.

c) Implantar una asignatura de introducción a la política en los años décimo y undécimo de la escolaridad.

Según Brederode Santos (1984 y 1986) tanto los objetivos y la metodología de la disciplina de introducción a la política como el impartir nociones en otras materias se insertan en la corriente de educación para la democracia que acentúa la información que debe adquirirse y, en ocasiones, la reflexión crítica sobre ésta. La educación cívica y politécnica y el servicio cívico pertenecen a la corriente que acentúa la adquisición de capacidades necesarias para ejercitar prácticas democráticas por medio de la acción. Considera que en Portugal no se han alcanzado todavía las iniciativas de la corriente que acentúa el desarrollo del razonamiento moral y ni el más amplio de educación para el desarrollo.



Prácticamente todas las iniciativas referentes a la educación para la democracia fueron suspendidas en 1976. Se hicieron dos tipos de críticas a esta iniciativa, más detenidamente estudiadas por Bettencourt (1982) en lo tocante a la educación cívica y politécnica, y por Bettencourt y Brederode Santos (1983) en lo relativo al servicio cívico; críticas de implantación y críticas de conceptualización. Por una parte fueron experiencias improvisadas, decididas solamente algunos meses antes de su introducción, con poco o ningún apoyo y sin preparación adecuada por parte de los docentes. Por otro lado ignoraban al alumno como principal destinatario de estas innovaciones, sobrevalorando las capacida-

des reales de aprendizaje, según su edad y su grado de desarrollo. A pesar de estos condicionamientos, los dos autores reconocen aspectos positivos en estas experiencias y potencialidades de aplicación futura en otras circunstancias. Según Brederode Santos (1984, 1985) las críticas que legitimaron la suspensión de las experiencias, tanto las de indoctrinación como las de inculcación ideológica, no tendrían ninguna razón de ser. Se reconoce que esta experiencia estaba dirigida por «el intento de promover sociedades más justas sin por ello promover, en un movimiento recíproco, el máximo desarrollo de los individuos que las componen y las justifican» (Brederode Santos, 1987, p. 131), lo que es un intento peligroso. Pero esta autora añade que no es menos peligroso «ignorar la función de indoctrinamiento de la escuela y su función en el desarrollo moral y social de los alumnos», visto que en su «programa oculto» la escuela puede continuar promoviendo los valores de la «vieja escuela», bajo apariencia de neutralidad.

¿Qué puede y debe hacer la escuela?

—Según la nueva ley marco de la educación

La nueva ley marco del sistema educativo portugués (Ley 46/86 del 14 de octubre) da a la escuela la clara responsabilidad de la educación para la democracia y los derechos humanos. Esta debe contribuir a la formación de ciudadanos libres, responsables, autónomos y solidarios; desarrollar el espíritu democrático y pluralista que respete a los demás, sus ideas y esté abierto al diálogo y a los libres intercambios de opiniones; formar ciudadanos capaces de juzgar con espíritu crítico y creativo el ambiente en el que se integran y de invertir en su formación progresiva; facilitar experiencias que desarrollen la madurez cívica y socio-afectiva, creando hábitos y actitudes prácticas de relación y colaboración, tanto en el plano de los lazos familiares como en el de la intervención consciente y responsable en la realidad que los rodea; fomentar la conciencia nacional abierta a la realidad concreta con una perspectiva de humanismo universalista, solidaridad y cooperación internacional (arts. 2 y 7).

En relación con los planes curriculares, la ley, para poner en práctica estos objetivos, determina que en la enseñanza básica «se incluirá en todos los ciclos y de manera adecuada un campo de formación personal y social que puede tener como componentes la educación ecológica, la educación del consumidor, la educación familiar, la prevención de los accidentes, la educación para la salud y la educación para la participación en las instituciones, servicios cívicos y otros del mismo tipo (n.º 2 del art. 47).