

Con un artículo de  
**Herbert Gintis:** sobre la  
libertad de elección escolar

# PERSPECTIVAS

revista trimestral  
de educación comparada

NUMERO CIN  
**100**

**CUADERNO**  
**Ciudadanía**  
**y educación:**  
**hacia una práctica**  
**significativa**

REDACTOR INVITADO:  
LUIS ALBALA-BERTRAND



OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACION

Vol. XXVI, nº 4, diciembre 1996

---

OFICINA INTERNACIONAL DE EDUCACION

# PERSPECTIVAS

revista trimestral de educación comparada

Redactor jefe: Juan Carlos Tedesco

---

*Perspectivas* se publica también en las lenguas siguientes:

ARABE

مستقبلات

المجلة الفصلية للتربية المقارنة

ISSN: 0254-119-X

CHINO

教育展望

国际比较教育季刊

ISSN: 0254-8682

FRANCES

**PERSPECTIVES**

revue trimestrielle d'éducation comparée

ISSN: 0304-3045

INGLES

**PROSPECTS**

quarterly review of comparative education

ISSN: 0033-1538

RUSO

**перспективы**

ежеквартальный журнал сравнительных исследований в области образования

ISSN: 0207-8953

Los precios y las condiciones de suscripción a *Perspectivas* figuran en el formulario que encontrará al final de este número. Para las ediciones en las diferentes lenguas, envíe el formulario de suscripción:

- al agente de ventas de las publicaciones de la UNESCO en su país (véase la lista de agentes al final de este número);
- o bien al servicio de suscripciones de *Perspectivas*: Jean De Lannoy, Avenue du Roi 202, 1190 Bruselas, Bélgica.

# P E R S P E C T I V A S

revista trimestral de educación comparada

Vol. XXVI, n° 4, diciembre 1996

---

Editorial

*Juan Carlos Tedesco* 673

## POSICIONES/CONTROVERSIAS

Libertad de elección escolar: planteamientos y opciones

*Herbert Gintis* 679

## CUADERNO: CIUDADANIA Y EDUCACION: HACIA UNA PRACTICA SIGNIFICATIVA

REDACTOR INVITADO : LUIS ALBALA-BERTRAND

Introducción al cuaderno

*Luis Albala-Bertrand* 697

CONTEXTOS Y PERSPECTIVAS DE LA CIUDADANIA EN EL MUNDO ACTUAL

Los cambios generacionales en la conducta cívica: el papel  
de la educación y de la seguridad económica en la pérdida  
de respeto a la autoridad en las sociedades industriales

*Ronald Inglehart* 707

¿Qué conocimientos impartir para reforzar  
la ciudadanía en los Estados Unidos de América?

*Richard G. Niemi*  
y *Jane Junn* 719

La educación en un mundo en transición:  
entre postcomunismo y postmodernismo

*César Birzea* 731

Ciudadanía, integración nacional y educación:  
ideología y consenso en América Latina

*Manuel Antonio Garretón* 741

¿Qué universalidad para los derechos humanos?

*Willem Doise* 743

Por una didáctica constructivista socio-genética  
de la ciudadanía

*Luis Albala-Bertrand* 763

LA EDUCACION PARA LA CIUDADANIA EN LA PRACTICA

Forjar una nueva ciudadanía en una sociedad posttotalitaria:  
un enfoque educativo en la República Checa

*Petr Pitha* 809

Educación para la democracia y la reconciliación  
en Nicaragua

*Terencio García* 817

Ciudadanía y educación productiva en  
la República Centrafricana

*Abel Koulaninga* 825

Proyectos interactivos de educación cívica para  
jóvenes escolares de Europa Septentrional

*Ruud Veldhuis* 831

Índice del volumen XXVI

844

Los artículos firmados expresan la opinión de sus autores y no necesariamente la de la UNESCO o de la redacción. Las denominaciones empleadas en *Perspectivas* y la presentación de los datos que en ella figuran no implican, de parte de la Secretaría de la UNESCO, ninguna toma de posición respecto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o zonas, o de sus autoridades, ni respecto al trazado de sus fronteras o límites.

Se ruega dirigir toda correspondencia relativa al contenido de la revista *Perspectivas* a la Oficina Internacional de Educación, Casilla postal 199, 1211 Ginebra 20, Suiza.  
Correo electrónico: [j.tedesco@unesco.org](mailto:j.tedesco@unesco.org)

Para mayor información sobre la Oficina Internacional de Educación, sus programas, actividades y publicaciones, véase la Página principal en Internet de la OIE:  
<http://www.unicc.org/ibe>

Sírvase enviar la correspondencia concerniente a las suscripciones a: Jean De Lannoy, Avenue du Roi 202, 1060 Bruselas, Bélgica. E-mail: [jean.de.lannoy@infoboard.be](mailto:jean.de.lannoy@infoboard.be)  
(Ver el formulario que se encuentra al final de este volumen.)

Publicado en 1996 por  
la Organización de las Naciones Unidas  
para la Educación, la Ciencia y la Cultura  
7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia

Impreso por SADAG, Bellegarde, Francia

ISSN: 0304-3053

© UNESCO/OIE 1996



---

## EDITORIAL

---

El papel de la educación en la formación de la ciudadanía está siendo sometido a una profunda revisión. Ésta abarca dos dimensiones distintas: los *contenidos*, definidos en términos de las capacidades que la formación ciudadana debe desarrollar, y los *métodos*, entendidos como las estrategias pedagógicas y didácticas para lograr dicho desarrollo. Ambas dimensiones están íntimamente relacionadas, particularmente en este momento histórico en que los contenidos de la enseñanza tienden a definirse fundamentalmente en términos de competencias y de disposiciones para el estudio, y no en términos de informaciones o conocimientos a adquirir.

La necesidad de revisar los *contenidos* de la formación de la ciudadanía proviene de los cambios profundos que está viviendo la sociedad, tanto desde el punto de vista político como económico y cultural. La crisis del Estado-nación, la globalización de la economía, las transformaciones profundas en el modo de producción y el pluriculturalismo creciente de nuestras sociedades son, entre otros, los fenómenos que obligan a redefinir los contenidos de la formación de un ciudadano moderno. Más allá de la discusión específica de cada uno de estos cambios y de su impacto en la educación, parece necesario llamar la atención sobre la característica más interesante de las transformaciones actuales: la superación de la contradicción clásica entre formar para el desempeño ciudadano y formar para el desempeño productivo.

Al respecto, es preciso recordar que en el capitalismo tradicional, la formación del ciudadano y la formación para el trabajo tenían, desde el punto de vista de los contenidos, un alto grado de disociación. Mientras el desempeño ciudadano reclamaba el desarrollo de la capacidad de pensar críticamente, de asociarse y de asumir responsabilidades por las decisiones, el desempeño productivo exigía, para la mayor parte de los puestos de trabajo, una fuerte capacidad de adaptarse a rutinas mecánicas de trabajo y de obedecer a órdenes.

En los nuevos escenarios de producción capitalista intensiva de conocimientos, en cambio, la disociación desde el punto de vista del contenido de las capacidades tiende a disminuir. El desempeño productivo reclama un compromiso personal más integral, donde es necesario disponer de un sólido desarrollo cognitivo y emo-

cional, con altos niveles de capacidad para el trabajo en equipo, la creatividad y la resolución de problemas. Estaríamos, en consecuencia, ante la posibilidad de superar la dicotomía tradicional que existía entre los ideales educativos y las exigencias reales para la producción. Los ideales educativos perderían de esta manera su carácter abstracto y el trabajo productivo asumiría características plenamente humanas. Sin embargo, como contrapartida de esta mayor articulación individual en términos de competencias y capacidades, los cambios en el modo de producción están provocando un aumento considerable de la distancia entre los que trabajan en actividades intensivas en conocimiento y los que se desempeñan en las áreas tradicionales o, peor aún, de los que son excluidos del trabajo. No es casual, por ello, que paralelamente a toda la fascinación que ejercen las nuevas tecnologías y la extensión de los espacios de libertad y de creatividad personal, reaparezcan en la agenda de preocupaciones públicas y privadas todos los temas de lo que se ha dado en llamar la nueva “cuestión social”: el desempleo, la pobreza y las diversas formas de marginalidad social asociadas con violencia e intolerancia.

En síntesis, si bien ahora el desempeño productivo y el desempeño ciudadano tienden a reclamar las mismas competencias y capacidades, el problema radica en que el desempeño productivo las reclama sólo para el núcleo clave de los trabajadores — los “analistas simbólicos” —, mientras que el desempeño ciudadano — si se mantiene su carácter democrático — las reclama para todos. Enfrentamos, en consecuencia, el desafío de definir nuevas fórmulas de cohesión social, que aseguren la posibilidad de vivir juntos. Si bien este desafío se plantea a la sociedad en su conjunto, y no sólo a la educación y a los educadores, el papel de la educación adquiere actualmente una importancia fundamental.

Al respecto, gran parte de la literatura existente puede ser clasificada en dos grandes categorías. La primera de ellas es la que anuncia un escenario de ruptura de la cohesión social. Esta ruptura puede adquirir la forma de la “dualización” de la sociedad, la existencia de “redes” que integran en forma transnacional a individuos y grupos pero que excluyen en forma total a los que no participan de la red, la difusión de solidaridades y formas de *reproducción* basadas en aspectos o intereses particulares y, en consecuencia, un debilitamiento significativo de las formas de expresión de los intereses generales. Las relaciones sociales ya no serían, como en el caso del capitalismo tradicional, relaciones de explotación. La exclusión o, como lo ha sugerido Robert Castel<sup>1</sup>, la “des-afiliación” de la sociedad de vastos sectores de población, sería la consecuencia central de este tipo de estructura social. Los excluidos serían casi “inútiles” desde el punto de vista social y económico y, en ese sentido, no constituirían un actor social. Instalados en forma permanente en lo precario y en lo inestable, generarían actitudes y patrones culturales basados en la dificultad de controlar el porvenir. Sus estrategias de supervivencia “día a día” darían lugar a lo que Castel llama la “cultura de lo aleatorio”. A diferencia de los trabajadores clásicos, el problema que plantean estos sectores es su mera presencia, pero no sus proyectos. La des-afiliación podría conceptualizarse no tanto en términos de ausencia completa de lazos o de relaciones, sino de ausencia de participación en las estructuras que tienen algún sentido para la sociedad. Desde el punto de vista político, estos

niveles tan altos de exclusión sólo podrían mantenerse con niveles igualmente altos de autoritarismo. En este contexto, la condición misma de ciudadano y el funcionamiento democrático de la sociedad se verían profundamente afectados.

La segunda categoría de análisis se basa, por el contrario, en la definición de estrategias para mantener la cohesión social. El postulado central de estas proposiciones consiste en evitar que una elite de la sociedad se apropie el trabajo. Compartir el trabajo constituye, en consecuencia, el aspecto clave de estas alternativas. Pero para compartir el trabajo será necesario socializar a todos en las competencias que reclama el desempeño productivo. El supuesto sobre el que se apoya esta perspectiva de desarrollo social consiste en sostener que el carácter universal del acceso a las competencias que son necesarias para el desempeño ciudadano es igualmente válido cuando hablamos del acceso a las competencias que requiere el desempeño en el sector clave de la economía.

Estos cambios en las demandas sociales, así como cierta insatisfacción general con respecto a los resultados de la acción educativa, provocan también la revisión de los métodos pedagógicos utilizados en la formación de la ciudadanía. Al respecto, lo peculiar del actual período histórico consiste, precisamente, en reconocer la importancia que asume la actividad del sujeto en la construcción de su identidad cultural, política o profesional. A diferencia de los períodos históricos precedentes, las identidades ya no vienen totalmente impuestas desde el exterior, sino que es preciso construirlas en forma individual.

El mayor protagonismo de las personas en la construcción de sus identidades forma parte del proceso de liberación individual. Si bien existen importantes diferencias entre culturas, es posible sostener que estamos asistiendo a un proceso de expansión de las libertades individuales. Este proceso ha seguido distintas etapas. En la primera, propia de las sociedades tradicionales, el margen para la elección individual era sumamente restringido. En la segunda fase, cuya vigencia se ubica en Occidente y en el siglo XIX, las ideas de libertad y de elección individual se expandieron primordialmente a los ámbitos político y económico. El sufragio y la libertad de mercado fueron la expresión de este concepto de individuo. Pero esta expansión de la libertad política y económica iba acompañada por el mantenimiento de fuertes restricciones en los estilos de vida personal. Las personas no *elegían* una forma particular de vida, sino que, más bien, se las formaba para aceptar un modelo preexistente y fijo de comportamiento, que definía los aspectos más importantes de su existencia cotidiana<sup>2</sup>.

A diferencia del siglo XIX, la noción actual de individuo involucra esferas más amplias y afecta especialmente a todo lo que se refiere al "estilo de vida". Esta expansión del individualismo, sin embargo, es fuente de nuevas tensiones. Si, por un lado, supone la liberación de los límites impuestos por creencias, prejuicios y visiones preformadas de la vida, por el otro priva a los individuos de la protección que otorgaba tradicionalmente la pertenencia a una identidad fija, donde la responsabilidad por el desarrollo de las conductas estaba determinada externamente. Esta ambigüedad de la condición del hombre contemporáneo constituye una de las fuentes más importantes de la actual reflexión filosófica y educativa.

El cuaderno que se presenta en este número de *Perspectivas* aborda la intrincada cuestión de la ciudadanía hoy. Trata de identificar algunas de los principales características que influyen en la aparición de distintas imágenes y prácticas de la ciudadanía democrática en el mundo y sugiere que no existe una única estrategia social para construir la democracia. Así pues, no se puede promover ningún conjunto definitivo de contenidos. Con esta perspectiva, el cuaderno trata también la cuestión de las estrategias educativas capaces de desarrollar una educación para la ciudadanía más relevante y más eficaz. El enfoque propuesto — el constructivismo — ya ha sido puesto a prueba en el contexto de la didáctica de las ciencias, centrado principalmente en una perspectiva psicológica individual. Aquí, el problema de la elaboración de conocimiento se aplica al aprendizaje de los objetos sociales, tales como la ciudadanía, y se considera en una perspectiva psico-social, utilizando como base empírica los primeros resultados del proyecto de investigación “¿Qué educación para qué ciudadanía?”, realizado por la OIE<sup>3</sup>.

JUAN CARLOS TEDESCO

## Notas

1. Robert Castel, *Les métamorphoses de la question sociale: une chronique du salariat* [Las metamorfosis de la cuestión social: una crónica del salariado], París, Fayard, 1995.
2. Lawrence Friedman, *Ahora elijo yo: la república de las opciones múltiples*, Buenos Aires, GEL, 1990.
3. El proyecto internacional “¿Qué educación para qué ciudadanía?”, diseñado durante el segundo semestre de 1993 y lanzado en 1994, apunta a contribuir a la mejora de las estrategias en favor de una educación para la ciudadanía basada en las evidencias empíricas transculturales relativas a las imágenes de una ciudadanía democrática, y en los enfoques y prácticas educativas utilizadas habitualmente con este objetivo en diversos países. En el marco de este proyecto, se está ultimando actualmente una *primera fase*, que consiste esencialmente en un estudio comparativo realizado en 36 países utilizando muestras representativas de docentes y de alumnos de enseñanza secundaria. En 1996, se lanzó la *segunda fase* del proyecto. Se trataba de experimentar y evaluar los hallazgos más notables del estudio en situaciones escolares reales, con vistas a desarrollar currículos y estrategias pedagógicas eficaces y adaptadas en favor de la educación para la ciudadanía en distintos países. La *tercera fase* del proyecto, destinada a la difusión de conocimientos e información en el ámbito de la educación para la ciudadanía, también se inició con la creación de un foro internacional sobre este tema, accesible a través de Internet, y con la elaboración de un “sistema experto” que permite una mayor accesibilidad al saber basada en la investigación sobre educación para la ciudadanía.

---

# POSICIONES/CONTROVERSIAS

---

# LIBERTAD

---

## DE ELECCION ESCOLAR:

---

## PLANTEAMIENTOS Y OPCIONES

---

*Herbert Gintis*

---

### Introducción

Tradicionalmente, la enseñanza primaria y secundaria han sido financiadas y gestionadas por el Estado. La versión de “libertad de elección escolar” que defenderé aquí constituye un marco alternativo para proporcionar unos servicios educativos de las siguientes características: en primer lugar, los padres escogen las escuelas a las que asistirán sus hijos e hijas; en segundo lugar, cualquier individuo o grupo — incluidas las empresas privadas, instituciones públicas, asociaciones de profesores y organizaciones municipales — tiene derecho a competir en la creación de escuelas y en la captación de estudiantes; en tercer lugar, las escuelas reconocidas son financiadas con fondos públicos con una tasa fija anual por estudiante matriculado, ajustándose el importe total de la subvención según determinadas características educativas significativas, como pueden ser el nivel de estudios y las necesidades especiales de aprendizaje, así como factores económicos tales como la carestía de la vida y el nivel de los alquileres; en cuarto lugar, las escuelas que opten por la subvención son financiadas enteramente por el sector público y les está prohibido complementar

---

*Versión original: inglés*

*Herbert Gintis (Estados Unidos de América)*

Catedrático de economía de la Universidad de Massachusetts, Amherst. Coautor (con Samuel Bowles y Bo Gustafsson de *Democracy and market: participation, accountability and efficiency* [Democracia y mercado: participación, responsabilidad y eficacia] (1993). Editor de *Macroeconomic policy after the conservative era: studies in investment, savings and finance* [La política macroeconómica después de la era conservadora: estudios sobre investigación, ahorro y finanzas] (1995), y autor de numerosos artículos periodísticos. Actualmente es codirector, con Paul Romer, del proyecto de investigación de la Fundación MacArthur sobre “El aspecto humano del análisis económico: entornos económicos y evolución de normas y preferencias”.

sus presupuestos con donaciones adicionales procedentes de los padres; en quinto lugar, las escuelas que reciban fondos públicos deben cumplir ciertos criterios de calidad por lo que respecta a instalaciones, personal contratado, programa escolar, criterios de selección de estudiantes y financiación; y finalmente, deben realizarse evaluaciones cuantitativas de los resultados obtenidos por las escuelas en cuestión, los cuales deben hacerse públicos a fin de ayudar a los padres y a las comunidades a juzgar la calidad de los servicios que reciben sus hijos.

Mientras que en los últimos años gran parte del apoyo que la libertad de elección escolar ha recibido en los Estados Unidos de América se basa en la superioridad aparente de las escuelas privadas con respecto a las escuelas públicas (Coleman, Hoffer y Kilgore, 1982; Gaffney, 1989; Chubb y Moe, 1990), sería un error plantearse una política nacional de libertad de elección escolar exclusivamente sometida a un sistema de mercado basado en un liberalismo a ultranza. De hecho, un modelo bien gestionado de libertad de elección escolar puede llegar a regularse con tanta precisión como lo son, en los países industrializados avanzados, los sistemas sanitarios, los servicios financieros y los sectores de transporte y de comunicaciones. El argumento básico a favor de la libertad de elección escolar es extremadamente simple. En primer lugar, la competencia entre proveedores de bienes y servicios beneficia a los consumidores, ya que obliga a los productores a optimizar sus sistemas de organización y funcionamiento, a renovarse tecnológicamente y a ofrecer una combinación óptima de productos. Los productores de servicios educativos en un sistema escolar tradicional son monopolios implícitos que se hallan al abrigo de estas fuerzas competitivas, de modo que tienen pocos incentivos para optimizar su producción. En segundo lugar, la posibilidad de escoger al proveedor constituye un valor en sí misma, ya que no deja de ser una forma de poder personal que se añade a la dignidad y al propio respeto de los individuos y de las familias<sup>1</sup>.

Pero, ¿por qué deberíamos mantener la financiación pública de la educación, en vez de permitir o requerir que sean los padres quienes financien privadamente la educación de sus hijos? La respuesta más inmediata es que la financiación pública de la educación resulta relativamente eficaz, a la vez que el acceso igualitario a los recursos educativos para los niños puede actuar como una fuerza compensatoria que prevenga la tendencia natural de las economías de mercado a generar niveles moralmente inaceptables de desigualdad económica.

### **La competencia en la oferta de servicios educativos: problemas e inconvenientes**

Los economistas suelen reconocer que sólo en ciertas condiciones un sistema de distribución de productos tenderá hacia una situación social óptima. En esta sección expondré hasta qué punto es probable que se cumplan esas condiciones cuando se trata de servicios educativos<sup>2</sup>.

Daré por supuesto que son los propios niños los beneficiarios últimos de los servicios educativos, y que los padres son en general los agentes más capacitados

y mejor predispuestos para tomar decisiones educativas en nombre de sus hijos. Esta concepción “centrada en los estudiantes” es discutible, y existen al menos tres alternativas aparentemente viables. Una de ellas es la concepción “centrada en la sociedad”, según la cual el beneficiario último sería algún ente social tal como el Estado o la comunidad. Los que defienden este enfoque “centrado en la sociedad” de la educación rechazarán de plano la libertad de elección escolar. Otra alternativa es la concepción “centrada en los padres”, en el sentido de que son los padres los consumidores de los servicios educativos que reciben sus niños, según sus convicciones y deseos personales. Si las preferencias individuales de los padres se consideran apropiadas para decidir el entorno educativo que debe rodear a sus hijos, la consiguiente necesidad de financiación y regulación estatal derivada de la libertad de elección escolar también deberá ser rechazada, y se preferirá como alternativa un sistema educativo de tipo *laissez-faire*. Una tercera alternativa propugna que son los propios niños los beneficiarios últimos de los servicios educativos, pero que los padres no son en general los más cualificados para representar los intereses de sus hijos, ya sea por falta de criterio o por falta de interés por su bienestar<sup>3</sup>.

Según el enfoque “centrado en los estudiantes” adoptado aquí, ¿cuáles serían las condiciones para que un sistema de libertad de elección escolar resulte eficaz?

En primer lugar, la competencia solamente funciona si existen varios proveedores entre los que escoger para un número de familias suficientemente amplio. Los servicios educativos no responden a los grandes esquemas de economía de escala, de modo que las comunidades pueden muy bien mantener un número considerable de pequeñas escuelas. En el caso de la educación, no obstante, el consumidor (el estudiante) debe desplazarse hasta el proveedor (la escuela), de modo que la demanda real de que gozará una escuela concreta se halla sometida a una limitación espacial. Así, la suposición de que existirán múltiples proveedores para todas las familias no será cierta en aquellas condiciones en que sólo resulte económico tener una o dos escuelas como máximo a una distancia razonable de desplazamiento diario de cada uno de los estudiantes.

En las zonas rurales con baja densidad de población, la libertad de elección escolar no será real si no se presta una especial atención a favorecer la matriculación de alumnos y a limitar los efectos de una economía de escala. El número mínimo de escuelas imprescindible en una comunidad para que la competencia y la libertad de elección del consumidor sean reales probablemente ha de ser superior a dos, pudiendo llegar hasta cuatro o cinco. No parece probable que este número se pueda alcanzar en un mercado libre, excepto tal vez en las comunidades con alta densidad de población y medios de transporte eficaces. Allí donde no se cumplan estas condiciones, la libre competencia debe favorecerse desde el sector público. Una posibilidad es aumentar la clientela potencial de las escuelas subvencionando los costes de transporte de los estudiantes. Otra consiste en disminuir los costes iniciales ofreciendo créditos flexibles a las nuevas escuelas, o bien comprando las instalaciones para luego alquilarlas a las escuelas a un precio asequible. Finalmente, se puede obligar a las escuelas a que compartan instalaciones, tanto académicas como depor-



tivas, así como los recursos propios de la enseñanza especializada, con lo cual se reduciría el tamaño mínimo que deberían tener dichas escuelas.

Incluso en las regiones de baja densidad de población, la libertad de elección escolar otorga a las comunidades un cierto grado de control sobre la calidad de la educación que no se puede conseguir en un sistema de monopolio gubernamental, dado que un sistema de este tipo, adecuadamente implantado, permite a las comunidades locales establecer contratos a corto plazo con sus proveedores educativos, de un modo muy parecido al utilizado actualmente con el transporte público, el transporte escolar, la recogida de desperdicios, la televisión por cable y otros bienes sociales.

En segundo lugar, la competencia sólo funciona si los consumidores pueden juzgar con precisión la calidad de los bienes y servicios que adquieren. Muchos de los servicios que ofrecen las escuelas se pueden apreciar directamente, por ejemplo la calidad de las instalaciones, los programas complementarios, los servicios de transportes, la calidad de la comida, el tamaño medio de las clases, la dedicación de los profesores y las actitudes de los alumnos hacia su experiencia escolar. Otros aspectos más técnicos de la calidad escolar, tales como el rendimiento académico del profesor tanto en términos cualitativos como cuantitativos, pueden juzgarse por la reputación que una escuela adquiere con el tiempo, así como mediante evaluaciones estadísticas de rendimiento realizadas por terceros. Algunas características escolares importantes no se podrán conocer a no ser que periódicamente se realicen y se den a conocer medidas estandarizadas de rendimiento escolar, tales como proporción de aprobados, proporción de repetidores, número de alumnos que pasan a un nivel académico superior, etc. También pueden determinarse con mayor o menor detalle factores tales como el nivel de acreditación de los profesores, el cumplimiento de las normas arquitectónicas y otras normas de seguridad, así como la aplicación de técnicas correctas de instrucción. Cuanto más estrictos sean los requisitos para que una escuela sea aceptada como responsable de la educación de la comunidad, más fácilmente podrán juzgar los padres la calidad escolar que se les ofrece. El reverso de este argumento es, naturalmente, que cuanto más estrictos sean los requisitos, menos libertad de elección escolar existirá, más altos serán los gastos administrativos globales y mayor será la posibilidad de corrupción política y de tráfico de influencias en el establecimiento de dichos requisitos.

En tercer lugar, la competencia sólo es efectiva cuando los consumidores se erigen en jueces cualificados de sus propias necesidades y cuando estas necesidades se reflejan en sus preferencias y en sus opciones. Dado que la educación es un proceso muy técnico, ¿cómo podemos esperar que los padres no sean engañados por vendedores sin escrúpulos y con poco interés en satisfacer las necesidades de los estudiantes? Muchos educadores dudan de que los padres estén preparados para juzgar adecuadamente la calidad de las escuelas y no ven clara la perspectiva de dejar la educación en manos de instituciones lucrativas o de empresarios que engañen con promesas de educación rápida a un público indiferente y poco crítico, ofreciéndoles bicocas incompatibles con el rigor educativo. También muchos arguyen que las familias pobres y sin educación no están preparadas para juzgar con fundamento,

de modo que un sistema de libertad de elección escolar acentuaría la desigualdad educativa.

Los que defienden la libertad de educación escolar, por el contrario, tienden a minimizar el problema de la falta de preparación de los padres, arguyendo que la falta de confianza en el consumidor delata una actitud paternalista que no está justificada en vista de la aptitud ampliamente demostrada de la gente para elegir de un modo inteligente en otras facetas de sus vidas. Arguyen además que resulta improbable que se consolide una “subclase” de padres que prefieran escuelas de menor categoría, ya que no es fácil señalar otros ámbitos donde la gente se equivoque sistemáticamente en lo que respecta a su propio bienestar, hasta el punto de que resulte preferible delegar en otros el derecho a elegir. Finalmente, los que defienden la libertad de elección escolar sostienen que cabe esperar que los “pobres e ignorantes” tomen ejemplo de los grupos sociales más destacados (políticos, culturales y religiosos) a la hora de decidir sobre el futuro de sus hijos. De ser así, la incidencia de actuaciones maliciosas o de profunda incompetencia por parte de los padres no es probable que esté en relación directa y sistemática con las características demográficas o sociales de las familias.

Creo que hay pruebas que apoyan lo que acabo de exponer. En este punto puede sernos de utilidad establecer una analogía con los sistemas de salud pública generalizada. La salud pública es ciertamente más difícil y compleja de valorar por parte del lego que la educación, y a pesar de ello existen muchos modelos de salud pública altamente eficaces en los cuales los pacientes tienen derecho a elegir sus propios servicios sanitarios, siempre y cuando estén respaldados por entidades públicas. De modo análogo, en el ámbito de la educación se podría garantizar a los padres una amplia gama de posibilidades de elección si se establecen mecanismos de control institucional, una publicidad veraz y medidas de rendimiento objetivas que limiten el fraude y la desinformación a niveles aceptables.

Es cierto que la teoría económica demuestra que la adecuada regulación de bienes y servicios complejos aumenta la posibilidad de elección por parte del consumidor al disminuir el coste de acceso a la información necesaria para tomar decisiones bien fundamentadas. Las instituciones financieras, por ejemplo, se hallan reguladas en casi todos los sistemas económicos, porque los inversores individuales no tienen la posibilidad de realizar investigaciones exhaustivas de cada compañía de seguros, de cada mutua, de cada plan de pensiones o de cada banco con quien van a tratar. De modo parecido, la desregulación de las líneas aéreas en los Estados Unidos no dejó la seguridad en manos de las leyes del mercado, esperando que fuera el público quien escogiera la línea aérea en función de su conocimiento del grado de seguridad aérea que cada una de ellas ofrecía. Por el contrario, la seguridad de todas las líneas aéreas continuó estando sometida a un sistema de regulación federal.

Cabría hacer consideraciones parecidas en el caso de la educación. Además, en el caso de existir padres que se consideraran legalmente incapaces de tomar decisiones en nombre de sus hijos, siempre podrían nombrarse tutores para que se encargasen de la elección escolar, y se podría demandar judicialmente a aquellas escuelas poco escrupulosas que engañan a padres incautos, igual que ocurre con las compa-

ñas de seguros o las entidades financieras. Hasta qué punto los padres tendrían derecho a ejercer opciones altamente idiosincráticas es un asunto muy controvertido, pero probablemente no resultara ni difícil ni caro limitar la capacidad de decisión de los padres a través de procesos políticos y judiciales consensuados, mediante el control apropiado de las credenciales de los maestros, de los métodos de enseñanza, de los programas escolares y del modo concreto de llevarlos a la práctica. Por último, a las escuelas se les podría prohibir expresamente que cedieran a los intereses egoístas de algunos padres (prohibiendo comisiones, por ejemplo).

Además, cabe esperar que un sistema de libertad de elección escolar conduzca a la larga a una mayor capacidad de elección por parte de los padres, dado que la experiencia de poder elegir en el campo de la educación tendría efectos positivos sobre la evolución de su capacidad de discernir. En condiciones normales, sólo las familias ricas tienen esta capacidad, ya que pueden escoger la educación privada de sus hijos. Dentro de un modelo de libertad de elección escolar, muchas familias podrían acceder a oportunidades que hasta ahora sólo se han ofrecido a los ricos, de ahí que reconocer que los padres son los mejor situados para tomar decisiones en el ámbito educativo en nombre de sus hijos redundaría en una mayor participación social, y por lo tanto estas decisiones acabarían siendo más fundamentadas de lo que ahora son con el sistema educativo en vigor.

En cuarto lugar, un sistema competitivo sólo es socialmente eficaz cuando el producto o el servicio que se ofrece es “un bien privado”, cuyos efectos positivos o negativos repercuten exclusivamente en los consumidores. Si hay efectos positivos externos derivados del consumo de un cierto producto, los mercados privados restringirán sistemáticamente la producción de este producto; y viceversa, si hay efectos negativos externos, los mercados privados aumentarán su producción. En el caso de la educación, hay varios efectos externos posibles derivados del consumo de los servicios educativos por parte de un alumno dado. Por un lado, la escolarización afecta al comportamiento social del alumno tanto en su juventud como en su madurez, de modo que repercute en la sociedad al influir en el grado en que un estudiante contribuye a un propósito social común. Además, los estudiantes influyen en sus compañeros afectando su ritmo de aprendizaje, su seguridad física, su aprovechamiento de la experiencia educativa y su tolerancia de la diversidad cultural, racial o de otro tipo. Los servicios educativos pueden tener por lo tanto efectos externos muy marcados.

Supongamos, por ejemplo, que el producto social incluye la noción de que los alumnos han de sacrificar sus propias necesidades a las de la sociedad en determinadas circunstancias, mientras que el producto privado se limita a conseguir que nuestro hijo reciba una enseñanza que le permita aprovechar al máximo las actitudes de autosacrificio de los demás. Enseñar el concepto de autosacrificio es entonces un “factor externo positivo”, cuyos beneficios no se limitan a los alumnos que reciben este tipo de educación sino a todos los miembros de la sociedad que habrán de convivir con estos estudiantes en el futuro. Un sistema de libertad de elección escolar no conducirá automáticamente a que se impartan normas sociales de este tipo, a no ser que coincidan con los intereses (privados) de los propios estudiantes. De modo

similar, la integración social en una sociedad plural puede conseguirse más fácilmente si en las escuelas se enseña a los estudiantes que ellos mismos son heterogéneos en lo que se refiere a raza, características étnicas y clase social. No obstante, estos beneficios sociales quizá se obtengan a costa de un menor éxito escolar o de menos oportunidades educativas para algunos o todos los grupos heterogéneos implicados. Un sistema de libertad de elección escolar puede entonces redundar en una falta de diversidad cultural socialmente indeseable.

Además, la presencia de un estudiante en una escuela puede tener un “efecto externo” sobre otros estudiantes tanto positivo como negativo. Los estudiantes con altos niveles de aprovechamiento, con aptitudes sociales bien desarrolladas, con una tendencia personal a la cooperación y con padres dispuestos a dedicar tiempo, esfuerzo y dinero a la escuela, beneficiarán a los demás estudiantes y a sus familias. Esos estudiantes y sus familias preferirán por lo tanto asociarse entre ellos, antes que con otros que tengan menos que ofrecerles a cambio.

Podemos mejorar estos efectos externos estableciendo regulaciones gubernamentales adecuadas. Las escuelas pueden recibir fondos públicos sólo si su programa escolar incluye valores sociales “adecuados”. Debería existir un conjunto de normas a nivel nacional acatadas por las escuelas oficialmente reconocidas que especificaran concretamente las prácticas educativas prohibidas y las obligatorias. De modo parecido, si la diversidad étnica y racial es un objetivo social deseable, las escuelas podrían obtener privilegios o subsidios acogiendo a una población estudiantil diversa, o podrían ser penalizadas de algún modo cuando su alumnado sea excesivamente homogéneo.

### **¿Puede el gobierno regular adecuadamente un sistema de libertad de elección escolar?**

Muchos defensores de la libertad de elección escolar basan sus argumentos en favor de la privatización en la ineficacia general del sector público. De estar en lo cierto, no podríamos esperar que la regulación por parte del gobierno de un sistema de libertad de elección escolar favoreciera el interés público. Yo no comparto esta opinión. Más bien he fundamentado la superioridad de la libertad de elección escolar en su capacidad de alentar la competencia, en contraposición al modelo de gestión estatal de la educación en lo que tiene de monopolio. Ciertamente es posible que incluso un sistema regulado por el Estado resulte eficaz e innovador de permitírsele introducir una competencia real entre las diversas escuelas públicas<sup>4</sup>.

La idea de que la regulación económica es ineficaz y perniciosa queda desmentida por la evidencia histórica. No existe de hecho ningún ejemplo de un sistema económico avanzado que no tenga también un sector fuertemente regulado por el Estado. La experiencia nos demuestra que, cuando es necesario, los gobiernos democráticos pueden regular eficazmente el suministro de bienes y servicios respetando un sistema competitivo. Naturalmente, la dinámica política que conduce a una regulación eficaz suele ser frágil, imprecisa y lenta cuando se trata de establecer un conjunto de normas estables. Además, un sistema de regulación, una vez conso-

lidad, resulta caro de mantener, se halla sujeto a continuas presiones por parte de grupos que pretenden aprovecharse de los cambios de normativa (buscando ventajas), pierde rápidamente calidad al estar sometido a la influencia política de grupos que dicen estar en desventaja si no se ponen en práctica normas más eficaces y es lento en asumir innovaciones técnicas, cambios en las preferencias del consumidor y nuevas prioridades sociales. Pero los beneficios de la regulación suelen superar con mucho los costes de la misma.

En resumen, la incapacidad del sector público para producir eficazmente no se debe a deficiencias inherentes a la intervención gubernamental. Al contrario, el control de la industria por parte del sector público suele resultar ineficaz, ya que las empresas dirigidas por el Estado no se hallan sujetas a las reglas de la competencia. Por más responsabilidad democrática que se pretenda asumir, ningún gobierno puede inducir a los monopolios estatales a producir eficazmente por una importantísima razón: *solamente la interacción competitiva entre empresas genera la necesaria información para juzgar su rendimiento. Por lo tanto, la competencia es necesaria para hacer que las empresas sean evaluables por parte de agentes externos*<sup>5</sup>.

## **La libertad de elección escolar y la desigualdad social**

La libertad de elección escolar, ¿agudizará o paliará la desigualdad social? Debemos distinguir aquí entre *financiar* y *suministrar* servicios educativos. Es posible que un sistema de suministro privado competitivo se financie de manera igualitaria. En nuestro modelo, se puede conseguir una distribución equitativa de servicios si nos aseguramos de que los niños reciban bonos escolares de igual valor para todos los alumnos que se hallen en situación parecida, canjeables en una escuela reconocida que eligen sus padres. Aplicando este sistema, a los estudiantes con necesidades especiales que requieran tratamientos caros (por ejemplo, estudiantes con discapacidades o con dificultades de aprendizaje) se les puede otorgar un mayor número de bonos escolares.

Naturalmente, si se permitiera que las escuelas complementaran sus subvenciones con ingresos privados, las presiones políticas probablemente contribuirían a reducir la incidencia del sector público en la educación, hasta el punto de que volverían a surgir desigualdades importantes: los padres de clase media podrían completar de su bolsillo los bonos escolares, mientras que las familias pobres sólo podrían acceder a aquellas escuelas que funcionaran exclusivamente con bonos públicos. Para evitar esta dinámica discriminadora, las escuelas que recibieran bonos escolares públicos deberían tener prohibido cobrar tasas educativas adicionales excepto en ciertas ocasiones (por ejemplo, para acontecimientos recreativos especiales) y siempre en una cantidad estrictamente limitada. Medidas parecidas son frecuentes en la financiación de la sanidad, donde los asegurados no solamente no pagan, sino que tampoco se permite a los pacientes pagar una cantidad superior a la establecida por un determinado servicio. Un plan alternativo (y no tan igualitario) podría permitir a las escuelas reconocidas obtener fondos adicionales, si bien sólo en una

situación de recursos familiares comprobados, prohibiéndoseles rechazar a los estudiantes que no estuvieran en condiciones de pagar estas cuotas adicionales.

Aun así, es posible que la libertad de elección escolar exacerbe las desigualdades de clase social y de raza ya existentes, por más que se establezca una financiación igualitaria<sup>6</sup>. Se ha argüido, por ejemplo, que si se adopta una política selectiva de admisiones habrá una tendencia a que las escuelas se estratifiquen según el rendimiento escolar, de modo que los mejores estudiantes tendrán ventaja para acceder a un entorno de educación superior, así como a profesores más preparados y más entregados.

No obstante, cabe pensar que al permitir una política de admisiones selectivas se favorecería el rendimiento escolar a *todos* los niveles, ya que cada escuela podría acomodar su sistema pedagógico a las necesidades particulares de su clientela. Esto es lo que al parecer ocurre en la educación superior americana, donde las admisiones selectivas no suelen ser tachadas de injustas o ineficaces. Se podría pensar que un sistema estratificado como éste agudizaría la desigualdad al fomentar aspiraciones más modestas en estudiantes menos aventajados. Pero este argumento resulta inconsistente, ya que cabe suponer que las escuelas dedicadas a estudiantes de un nivel de rendimiento dado podrían contribuir a infundirles mayor confianza en sí mismos y a elevar sus aspiraciones personales<sup>7</sup>.

Debemos preguntarnos también si no se agudizaría la segregación étnica y racial con estas admisiones selectivas. La discriminación racial y étnica ya es ilegal en Estados Unidos, así como en la mayoría de países, de manera que los casos de discriminación abierta probablemente se podrían resolver de un modo sistemático y expeditivo por vías judiciales. Ciertamente, la discriminación *de facto* basada en el rendimiento académico se continuará produciendo, pero no es probable que sea más grave que la segregación *de facto* que viene determinada por el lugar de residencia, tal como ocurre en los sistemas educativos actuales. Además, un modelo de libertad de elección escolar ofrecería recursos a las comunidades desfavorecidas y minoritarias para establecer escuelas que tendrían directamente en cuenta las necesidades derivadas de su particular situación. Las iniciativas locales de este tipo podrían constituir una fuerza importante para mejorar las oportunidades educativas de las comunidades desfavorecidas o minoritarias.

No es de extrañar, pues, que los portavoces de los grupos minoritarios en Estados Unidos hayan reconocido a menudo los beneficios potenciales de la libertad de elección escolar. Véase, por ejemplo Chavis (1994) y Williams (1994).

Finalmente, tal como hemos visto, si la diversidad en el colectivo de alumnos se considera un valor social suficientemente importante, las escuelas deberían cumplir ciertos requisitos relacionados con la diversidad para obtener reconocimiento oficial, o bien podrían hacerse acreedoras de compensaciones concretas según los objetivos que cubrieran. No obstante, al igual que en otros casos de intervención gubernamental en la economía privada, es de esperar que las regulaciones en favor de la diversidad reciban ataques por incumplir el principio de tratamiento igualitario.

## El destino del acervo cultural bajo un régimen de libertad de elección escolar

¿Existe la posibilidad de que un sistema de libertad de elección escolar ampliamente extendido acabe por socavar la herencia cultural común de un país? Los mercados favorecen la diversidad al tolerar las distintas preferencias de los consumidores. Aparte de unos costes mínimos de constitución de las empresas y según sean las posibilidades económicas del consumidor, un mercado puede satisfacer cualquier tipo de necesidades que el público consumidor pueda manifestar, de las más habituales a las más desusadas, de las más vulgares a las más refinadas, de las más solemnes a las más frívolas. Naturalmente, esta capacidad de acoger la diversidad se considera uno de los rasgos más atractivos de la dinámica de mercado: más que pelearnos por lo que consumimos en común, los mercados nos permiten escoger según nuestras preferencias.

Cabe preguntarse por lo tanto si es posible que un sistema de libertad de elección escolar no regulado conduzca a un deterioro progresivo de la herencia cultural común a medida que los grupos de padres constituyan entornos educativos destinados a defender sus distintas creencias, prácticas y concepciones de lo que es deseable. Ni que decir tiene que nuestro actual sistema de educación *permite* a los padres actuar de este modo, pero no lo *facilita* a base de subvenciones, evitando así que el impacto sobre la vida social sea excesivo. La libertad de elección escolar conduciría a una gran proliferación de culturas escolares alternativas.

Los partidarios de la pluralidad cultural seguramente aplaudirían una situación de este tipo y cabe esperar que se cuenten entre los más fervientes defensores de la libertad de elección escolar. Otros, no obstante, mostrarán sus reticencias basándose en al menos uno de dos razonamientos. En primer lugar, muchos continúan creyendo que una comunidad armoniosa y cohesionada debe basarse en valores compartidos, y que la heterogeneidad cultural extrema acabaría degradando la vida comunitaria. En segundo lugar, no hay garantía alguna de que al reunir opciones *individuales* dentro de una dinámica de mercados se produzca un resultado socialmente tan deseable como las opciones *colectivas* que la gente hace a través de un proceso político.

Este problema puede solucionarse exigiendo a las instituciones educativas oficialmente reconocidas que compartan un núcleo común de material curricular básico, que se adhieran a un código ético en el modo de tratar a los estudiantes y que transmitan valores compatibles con una democracia pluralista. Las directrices estatales también podrían prohibir a las escuelas oficialmente reconocidas que se involucren en prácticas tan excluyentes como inculcar la intolerancia racial, enseñar biología "creacionista" y adherirse a creencias religiosas intolerantes.

En efecto, conceptualmente no hay nada en los modelos de educación competitiva que impida al gobierno especificar exactamente qué libros se deben usar en cada curso, ni qué técnicas pedagógicas deben emplearse en determinadas circunstancias. Yo desde luego no apoyaría una intervención gubernamental tan intensa,

simplemente lo indico para demostrar que tales medidas son compatibles con un enfoque competitivo de la educación.

## Llevar a la práctica la libertad de elección escolar

Existe el peligro de que los compromisos políticos que se requieren para implantar un modelo de libertad de elección escolar en un sistema democrático puedan socavar su funcionamiento igualitario de un modo sustancial. Un ejemplo de “compromiso fatal” sería la subvención pública parcial, en contraposición a una subvención total, convirtiendo el sistema de libertad de elección escolar en un modo de subvencionar la educación de las clases medias y altas en detrimento de las capas más desfavorecidas de la sociedad.

Por otra parte, anunciar este temor puede provocar que acabe convirtiéndose en realidad. Si los educadores se niegan a desarrollar y difundir un modelo razonable de libertad de elección escolar basándose en que no se haría en las condiciones adecuadas, es muy probable que si se llega a establecer el sistema de libertad de elección escolar acabe haciéndose de un modo *realmente* inadecuado. Incumbe a los educadores dejar claro que hay ciertos requisitos para que un sistema de libertad de elección sea igualitario y eficaz, y son ellos quienes deben especificar exactamente de qué requisitos se trata. Cuando sea imposible llegar a un acuerdo entre los educadores, el público debería saber si se trata de desavenencias políticas, éticas o científicas, y en el último caso, explicar el origen del desacuerdo y la base empírica a partir de la cual se podría resolver el desacuerdo en cuestión, o al menos cómo podría reducirse su gravedad.

Otro precio a pagar es el perjuicio que la libertad de elección escolar conllevaría para el profesorado de las escuelas públicas. Es bien sabido que hay unanimidad casi completa entre los sindicatos de profesores en su oposición a la libertad de elección escolar. ¿De qué modo podría un sistema de educación totalmente privado perjudicar a los profesores? Es posible que los sindicatos de profesores resulten perjudicados, dado que los costes de organización sindical por afiliado disminuyen a medida que aumenta el tamaño de la unidad de negociación — la escuela en este caso. Con un sistema de libre elección escolar, el tamaño medio de los proveedores de educación privados — las escuelas — puede resultar mucho menor de lo que actualmente es. Por lo tanto, a menos que se imponga una cierta legislación laboral, por ejemplo obligando a las escuelas reconocidas a afiliarse en asociaciones regionales con vistas a negociar con los profesores, la estructura sindical actual probablemente perdería peso.

Además, en un sistema de libre competencia, los profesores podrían verse obligados a trabajar más horas, y ciertamente su estabilidad en el trabajo disminuiría. No está claro si los sueldos aumentarían o bajarían, pero muchos consideran que un acercamiento al modelo de libertad de elección escolar que debilitara excesivamente la posición de los profesores sería injusto. Para impedir esto, podría establecerse un conjunto de “derechos de los profesores” como parte de un sistema de libre elec-



ción escolar global capaz de nivelar las diferencias entre las necesidades de los profesores y las de los consumidores de educación<sup>8</sup>.

A la vez, al realizar la transición hacia un modelo de libertad de elección escolar surgen graves problemas legales referentes a los derechos civiles y a la separación entre Iglesia y Estado. Estos temas incluyen el rezo en las escuelas, la clasificación de los alumnos según su rendimiento académico, las normas en el vestir, las clases separadas por sexos, la elección de libros de texto y otras muchas cuestiones. Indudablemente, estos problemas se dirimirían en su momento ante los tribunales, pero se podría reducir su gravedad consultando a los analistas políticos que tratan con aspectos legales de la educación.

## Conclusión

Me gustaría terminar con el ruego de que se realicen más investigaciones sobre los posibles efectos de la libre competencia y de la libertad de elección escolar en el funcionamiento del sistema educativo. A pesar de la considerable proporción del presupuesto nacional dedicado a la educación, este tema se aborda muy raramente. Una excepción muy importante la constituye Hoxby (1994). En este artículo utiliza técnicas econométricas instrumentales variables para determinar el efecto independiente derivado de la libre elección escolar entre las escuelas públicas sobre el gasto por alumno, la productividad educativa, el grado de aprovechamiento y rendimiento académico medio de los estudiantes y los sueldos que cobran los graduados.

Hoxby ha hallado pruebas sustanciales de que la posibilidad de elegir libremente la escuela por parte de los padres repercutía favorablemente en todos y en cada una de estos parámetros de eficacia educativa. También ha comprobado que la existencia de la libertad de elección escolar entre las escuelas públicas refuerza el carácter mixto de los grupos de estudiantes de clases sociales, razas y características étnicas distintas, y que esta combinación no perjudicaba el rendimiento de ningún colectivo, sino que mejoraba el rendimiento de varios de ellos, incluidos los varones blancos no hispanos y los alumnos hijos de padres que habían cursado estudios secundarios como mínimo.

## Notas

1. Para una defensa más amplia de la libre competencia entre bienes y servicios como fuente de poder para el consumidor, véase Gintis (1989).
2. Para un análisis histórico de la libre elección escolar, véase Coulson (1966) y las referencias allí contenidas. Este artículo incluye una excelente bibliografía, a la que he recurrido en gran medida.
3. Para disquisiciones sobre este tema véanse Carnegie Foundation (1992), Payne (1993), Kozol (1992) y Wells y Crain (1992). Por otra parte, ciertos estudios indican que incluso los padres con muy poca educación saben escoger adecuadamente la escuela de sus hijos. Véanse, por ejemplo, Fossey (1994), Martínez y Kemerer (1995), así como el United States Department of Education (1995).
4. Puede que haya poderosas fuerzas políticas en el sector público tendentes a frenar la

implantación de la libre competencia dentro de este mismo sector, dado que los perdedores potenciales en un hipotético pulso competitivo probablemente tienen recursos para contrarrestar las presiones en favor de la libre competencia por su proximidad a los sectores influyentes del poder.

5. Para una defensa no técnica de esta afirmación, véanse Gintis (1991 y 1992). Más en general, véanse Hölmstrom (1979), Hölmstrom y Tirole (1988), Bowles y Gintis (1993a), y Bowles y Gintis (1993b).
6. Véanse algunas argumentaciones en este sentido en Cookson (1994) y Kozol (1992).
7. Liberman (1991) demuestra, por ejemplo, que la mayor parte de escuelas con fines lucrativos actualmente acogen a niños con deficiencias de algún tipo, más que a niños fáciles de educar. Blum (1985) sugiere que en las grandes ciudades hay numerosas escuelas privadas que se dedican a enseñar a niños con problemas de disciplina, y que realizan esta tarea con considerable eficacia.
8. Se debe tener en cuenta que, dentro de un sistema de libertad de elección escolar, los profesores pueden crear sus propias escuelas, organizándose como cooperativas de trabajadores. Yo creo en el éxito potencial de estas cooperativas, siempre y cuando el gobierno preste alguna ayuda inicial en forma de acceso a créditos flexibles. Para más consideraciones a este respecto, véanse Bonin y Putterman (1987), Putterman (1984), Bowles y Gintis (1993a y 1993b).

## Referencias

- Blum, V.C. 1985. Private elementary education in the inner city [La enseñanza elemental privada en las barriadas]. *Phi delta kappan* (Bloomington, Indiana), vol. 66, n° 9, págs. 645 y ss.
- Bonin, J.P.; Putterman, L. 1987. *Economics of co-operation and the labor-managed economy* [La economía de la cooperación y la economía administrada por los sindicatos]. Nueva York, Harwood.
- Bowles, S.; Gintis, H. 1993a. The democratic firm: an agency-theoretic evaluation [La empresa democrática: una evaluación teórica de agencia]. En: Bowles, S.; Gintis, H.; Gustafsson, B. (comps.). *Markets and democracy: participation accountability and efficiency*. Cambridge, Massachusetts, Cambridge University Press.
- . 1993b. An economic and political case for the democratic firm [Un caso económico y político para la empresa democrática]. En: Copp, D.; Hampton, J.; Roemer, J. (comps.). *The idea of democracy*, págs. 375-399. Cambridge, Massachusetts, Cambridge University Press.
- Carnegie Foundation. 1992. *School choice* [La libertad de elección escolar]. Princeton, Nueva Jersey, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Chavis, B. 1994. A native American perspective on choice [Perspectiva de un nativo de América sobre la libertad de elección]. En: Billingsley, K.L. (comp.). *Voices on choice*. San Francisco, California, Pacific Research Institute on Public Policy.
- Chubb, J.E.; Moe, T.M. 1990. *Politics, markets, and America's schools* [Política, mercados y escuelas de América]. Washington, D.C., The Brookings Institution.
- Coleman, J.; Hoffer, T.; Kilgore, S. 1982. *High school achievement: public, Catholic and private schools compared* [Los resultados de la escuela secundaria: las escuelas públicas, católicas y privadas comparadas]. Nueva York, Basic Books.
- Cookson, P.W. 1994. *School choice: the struggle for the soul of American education* [La liber-

- tad de elección escolar: la lucha por la identidad de la educación de América]. New Haven, Connecticut, Yale University Press.
- Coulson, A. 1996. Markets versus monopolies in education: the historical evidence [Mercados contra monopolios en lo relativo a la educación: la prueba histórica]. *Educational evaluation and policy analysis* (Washington, D.C.), vol. 4, n° 9, junio.
- Estados Unidos. Departamento de educación. 1995. *Use of school choice, education policy issues: statistical perspectives* [Usar la libertad de elección escolar, cuestiones de política educativa: perspectivas estadísticas]. Washington, D.C., U.S. Government Printing Office.
- Fossey, R. 1994. Open enrollment in Massachusetts: why families choose [La inscripción libre en Massachusetts: por qué eligen las familias]. *Educational evaluation and policy analysis* (Washington, D.C.), vol. 16, n° 3, págs. 320-334.
- Gaffney, E.M. 1989. *Private schools and the public good: policy alternatives for the eighties* [Las escuelas privadas y el bien público: alternativas políticas para los años ochenta]. Notre Dame, Indiana, University of Notre Dame Press.
- Gintis, H. 1989. The power to switch: on the political economy of consumer sovereignty [Poder cambiar: la economía política asociada a la independencia del consumidor]. En: Bowles, S.; Edwards, R.C.; Shepherd, W.G. (comps.). *Unconventional wisdom: essays in honor of John Kenneth Galbraith*, págs. 65-80. Nueva York, Houghton-Mifflin.
- . 1991. Where did Schumpeter go wrong? Understanding capitalism, socialism, and democracy [¿En qué se equivocó Schumpeter? Comprender el capitalismo, el socialismo y la democracia]. *Challenge* (Armonk, Nueva York), vol. 34, n° 1, enero-febrero, págs. 27-33.
- . 1992. New economic rules of the game [Nuevas reglas del juego económico]. *Challenge* (Armonk, Nueva York), vol. 35, n° 5, septiembre-octubre, págs. 47-53.
- Hölmstrom, B. 1979. Moral hazard and observability [Riesgo moral y observabilidad]. *Bell journal of economics* (Santa Monica, California), vol. 10, n° 1, primavera, págs. 74-91. (Actualmente: *Rand journal of economics*.)
- Hölmstrom, B.; Tirole, J. 1988. The theory of the firm [La teoría de la empresa]. En: Schmalensee, R.; Willig, R. (comps.). *Handbook of industrial organization*. Amsterdam, Holanda.
- Hoxby, C.M. 1994. *Does competition among public schools benefit students and taxpayers?* [¿Beneficia a los alumnos y a los contribuyentes la competencia entre escuelas públicas?]. Cambridge, Massachusetts, National Bureau of Economic Research. (Documento de trabajo n° 4979.)
- Kozol, J. 1992. Flaming folly [Locura frenética]. *The executive educator* (Alexandria, Virginia), vol. 14, n° 6, págs. 14-19.
- Lieberman, M. 1991. Profit-seeking schools [Escuelas con fines de lucro]. En: Boaz, D. (comp.). *Liberating schools*. Washington, D.C., Cato Institute.
- Martínez, V.K.T.; Kemerer, F.R. 1995. Who chooses and why: a look at five school choice plans [¿Quién elige y por qué?: ojeada sobre cinco planes de libertad de elección escolar]. *Phi delta kappa* (Bloomington, Indiana), vol. 75, n° 9, págs. 678-681.
- Payne, R. 1993. Poverty limits school choice in urban settings [La pobreza impone límites a la libertad de elección escolar en los contextos urbanos]. *Urban education* (Thousand Oaks, California), vol. 28, n° 3, págs. 281-299.
- Putterman, L. 1984. On some recent explanations of why capital hires labor [Algunas explicaciones recientes de por qué el capital elige el trabajo]. *Economic inquiry* (Huntington Beach, California), vol. 22, págs. 171-187.

- Wells, A.S.; Crain, R.L. 1992. Do parents choose school quality or school status? A sociological theory of free market education [¿Eligen los padres la calidad escolar o el estatuto escolar? Teoría sociológica de la educación en el mercado libre]. *En*: Cookson, P.W. (comp.). *The choice controversy*. Newbury Park, Corwin Press.
- Williams, P. 1994. School choice promotes excellence in the African American community [La libertad de elección escolar favorece la excelencia en la comunidad negra americana]. *En*: Billingsley, K.L. (comp.). *Voices on choice*. San Francisco, California, Pacific Research Institute on Public Policy.

---

**CUADERNO**

**CIUDADANIA  
Y EDUCACION:  
HACIA UNA PRACTICA  
SIGNIFICATIVA**

---

# INTRODUCCION

---

## AL CUADERNO

---

*Luis Albala-Bertrand*

---

En el mundo actual, operan dos corrientes universalizadoras importantes: la generalización de la economía de libre mercado y las transiciones políticas hacia el establecimiento de regímenes democráticos. En el plano cultural, estas mutaciones están provocando cambios profundos y sin precedentes que repercuten de distintas formas en los comportamientos individuales y colectivos. En casi todos los casos, los cambios culturales van a la zaga de la evolución institucional, de lo que resulta un déficit de normas sociales que puede ser el causante de situaciones de tensión, desorden y conflicto. En este contexto, y ante unos costos sociales a veces dramáticos, resulta necesario consolidar el *control social*. No obstante, esta tarea no puede consistir sólo, sea por razones de eficacia o de costo, en un refuerzo de los dispositivos públicos de coacción, sino también en el desarrollo de una percepción ampliada y una práctica renovada de la ciudadanía.

---

*Versión original: inglés*

*Luis Albala-Bertrand (Chile)*

Doctor en sociología (Sorbona, 1972). Actualmente es director del proyecto transcultural “¿Qué educación para qué ciudadanía?”. Entre 1975 y 1992, fue responsable en la UNESCO de actividades de investigación en los ámbitos de la educación medioambiental y de las ciencias sociales. Autor o director de numerosos artículos y obras sobre temas de educación y de sociología que han sido traducidos a varias lenguas. Entre sus publicaciones más recientes: *Democratic culture and governance: Latin America on the threshold of the third millenium* [Cultura democrática y gobernabilidad: América Latina en el umbral del tercer milenario] (1992); *Refonte de l'éducation: vers le développement durable* [Remodelación de la educación: hacia el desarrollo durable] (1992). Ha pronunciado conferencias, impartido cursos y elaborado proyectos de desarrollo a los niveles universitario y gubernamental sobre educación medioambiental y educación para la ciudadanía en más de setenta países de todo el mundo.

La mayoría de los educadores consideran que la adaptación social debe llevarse a cabo mediante la educación, y particularmente mediante la educación formal. Esto implica suponer que el proceso educativo influye efectivamente en la socialización cívica y política de los estudiantes, y que el papel de la escuela en la configuración de la personalidad política de las personas puede revestir una importancia práctica. Por desgracia, la situación no parece tan transparente si nos detenemos a observar la eficacia de la educación para la ciudadanía actualmente. Una evaluación empírica del impacto de la escuela en la socialización política de los adolescentes muestra que, si bien los currículos oficiales ejercen una influencia significativa en la transmisión de conocimientos y competencias instrumentales, la función que desempeñan en la orientación política de los estudiantes dista de ser tan evidente. Esto se debe, por una parte, a que la influencia de los factores escolares es matizada por las dinámicas sociales y culturales, que los currículos oficiales no suelen tomar en consideración. Por otra parte, diversos agentes de la educación, como la familia y los medios de comunicación, parecen ejercer una influencia socializadora determinante, y superior incluso a veces a la de la escuela.

Así pues, parece esencial, a la hora de formular las políticas educativas, concebir estrategias que aseguren un impacto efectivo de la educación, y en especial de la educación formal, que junto con otros agentes de socialización es el mecanismo más voluntarista y mejor estructurado para forjar el espíritu cívico y político de los jóvenes. La prosecución eficaz de este vasto objetivo implica lograr un difícil equilibrio entre dos condiciones principales, que a primera vista, pueden parecer contradictorias. La primera consiste en idear enfoques apropiados que contribuyan a facilitar el aprendizaje de la ciudadanía o, por decirlo de otro modo, en definir qué procesos de aprendizaje y qué mensajes educativos pueden contribuir al nacimiento o a la consolidación de representaciones sociales convergentes de la ciudadanía, que son necesarias para la estabilidad y la eficacia política de los regímenes democráticos. Y esto, al mismo tiempo que se gestan condiciones para la formación y expresión de personalidades autónomas, que son fuentes de enriquecimiento y de creatividad, y, en fin de cuentas, la más sólida garantía de la libertad. La segunda condición implica poner en práctica lo que sugiere el sentido común, esto es, que las concepciones, las instituciones y las orientaciones subyacentes en la práctica de la ciudadanía democrática no son las mismas en todas partes. Por consiguiente, la práctica educativa debería adaptarse a los distintos contextos nacionales, e incluso al cambio de condiciones dentro de una misma sociedad, lo que no debería excluir que se construya una ciudadanía abierta al mundo, concepto éste que corresponde a la evolución de la vida social en el mundo actual.

El cumplimiento de estas condiciones supone que se haya intentado comprender las verdaderas raíces estructurales de la ciudadanía en cada sociedad y en cada comunidad, entendiendo el aprendizaje como un proceso *socio-genético*, lo que representa un reto considerable, ya que la mayoría de las prácticas educativas siguen firmemente aferradas a unos currículos generales y uniformizados cuya única fuente de variación es el necesario pero insuficiente desarrollo psico-genético.

Es en este contexto en el cual se inscribe este cuaderno, que consta de dos partes.

\* \* \*

En la primera se trata de poner de relieve algunos problemas de estructura o de contexto que se plantean en diferentes medios y que ningún proyecto de educación “constructivista”, destinado al desarrollo de una ciudadanía democrática, que se pretenda pertinente y eficaz, debería pasar por alto.

¿Qué significa esa antipatía por la política que caracteriza la práctica democrática en la mayoría de los países industrializados? ¿Se trata tan sólo de un problema de profunda desconfianza en las autoridades debido a las actuales circunstancias, que podría ser superado reforzando la educación relativa al funcionamiento de las instituciones políticas? ¿O bien corresponde a fenómenos más profundos que implican una importante mutación cultural sobre la que ni siquiera ha empezado a reflexionar la educación? *Ronald Inglehart*, basándose en el reciente análisis de la World Values Survey [Encuesta sobre Valores Mundiales] (1993), presenta su tesis de la transición cultural progresiva de las sociedades industriales desde posiciones materialistas centradas en la seguridad hacia posiciones postmaterialistas de índole más bien afectiva, expresiva y abierta al otro. En su artículo, destaca un aspecto de este cambio que resulta esencial para la ciudadanía democrática: el declive del respeto a la autoridad, que sugiere otro medio de practicar la política en democracia y, por consiguiente, plantea a la educación un nuevo reto cívico y político.

¿Cuáles son los conocimientos cívicos y políticos importantes en el nuevo contexto cultural? ¿En qué cimientos podrían descansar los conocimientos que requiere una nueva imagen de la ciudadanía? *Richard Niemi* y *Jane Junn*, basándose en un reciente estudio (1988), nos muestran con qué tipo de conocimientos están más — y menos — familiarizados los estudiantes de la enseñanza secundaria en los Estados Unidos de América, y mediante datos diacrónicos, esbozan los cambios que se han operado en la percepción y en la conciencia cívicas en el transcurso de los últimos treinta años. Subrayan tres líneas directrices principales en favor de una educación para la ciudadanía más instrumental y capaz de suscitar el interés por la política: superar la visión aséptica de la política que difunde generalmente la escuela, lo que permitiría a los alumnos percibir la política como un verdadero proceso de vida que entraña la defensa de intereses, así como conflictos y su resolución; identificar el campo de opciones posibles de la acción política, de manera que los estudiantes puedan comprender y apreciar los valores y los principios en que se sustentan sus propias instituciones; por último, aprender a interpretar la información, en particular iconográfica y cuantitativa, relativa a la vida cívica. Estas orientaciones, asociadas a una educación basada en aspectos de la vida política que interesan directamente a los estudiantes, podrían contribuir a desarrollar en ellos una motivación más sólida por la vida cívica y política.

¿Qué tipo de sociedad se está construyendo en los países ex socialistas? ¿Cuál es en ese nuevo contexto el sentido profundo de la ciudadanía? O por decirlo de



otra manera, ¿que funciones podría desempeñar la educación para evitar una mera reproducción del anterior pensamiento totalitario en un nuevo contexto político? César Birzea, basándose en su larga experiencia de investigador en Rumania, nos presenta un panorama global de los principales problemas presentes y futuros de la transición característica de los países ex socialistas, que a su juicio evolucionan entre los polos del postcomunismo y del postmodernismo. Birzea estima que la educación debe desempeñar un papel importante en este contexto de transición y propone algunas orientaciones a diferentes niveles susceptibles de renovar y adaptar la práctica educativa, con miras a reducir a la situación de anomia cívica prevaleciente en esas sociedades.

¿Cómo pueden los países en desarrollo forjar una ciudadanía que supere la imagen de una sociedad regida por los desintegrantes valores neoliberales del beneficio individual y la competitividad? Dicho con otras palabras: ¿cómo construir una sociedad en la que sean también asociados los valores de solidaridad social y de apertura cosmopolita? A este respecto, Manuel Antonio Garretón, al analizar la noción de modernidad, afirma que el camino de la modernización seguido por las primeras sociedades industriales no es sino un modelo entre otros, y llega a la conclusión de que no existe una vía única hacia la modernidad para todos los países. Como molde donde fundir de nuevo el concepto de modernidad, señala la evolución que se ha venido produciendo en el concepto de educación en el transcurso de esta década, debido a la renovación de la ideología educativa registrada tras los grandes acontecimientos internacionales como la Conferencia de Jomtien sobre Educación para Todos, el informe Delors y otras importantes reflexiones políticas emprendidas en América Latina. Sobre esta base, postula la idea de que la cohesión social exige una imagen renovada de la ciudadanía que no ha de fundarse únicamente en consideraciones económicas y en un concepto estrecho del Estado-nación, sino que deberá encarnar el sentido y el espíritu de equidad socio-económica y de solidaridad cosmopolita.

Si, en última instancia, las tendencias mundiales hacia una cultura de democracia y paz son el resultado de una ética universalmente compartida e inspirada en los derechos humanos, ¿cómo superar las concepciones etnocéntricas que todavía prevalecen en ese campo, pese a la plétora de iniciativas educativas emprendidas? Willem Doise, utilizando datos de diversos estudios recientes llevados a cabo por él mismo y por otros psicólogos sociales, analiza la estructura de las representaciones sociales de los derechos humanos — que parece ser muy estable en todas las sociedades — y muestra las principales variaciones de percepción interindividuales e intergrupales, derivadas de los procesos de filtración y de anclaje social. También muestra que existe una visión etnocéntrica de los derechos humanos que consistiría en minimizar las violaciones de los derechos en la sociedad de pertenencia, mientras que se exageran sistemáticamente las perpetradas en países extranjeros, especialmente en aquellos que se consideran más alejados del modelo cultural del observador. Doise afirma que esta situación introduce un importante matiz psico-social en la creencia normativa en la universalidad de los derechos humanos, que sólo una educación de enfoque “constructivista” podría tratar.

¿Qué tipo de enfoques y prácticas de enseñanza/aprendizaje — qué educación, en definitiva — pueden parecer eficaces para tratar las diversas y cambiantes imágenes de la ciudadanía que existen actualmente en diferentes países e incluso entre categorías y grupos de una misma sociedad? ¿Cómo puede responder la educación a la necesidad de dar, a la vez, un sentido a la ciudadanía que esté profundamente arraigado y compartido por individuos y grupos, sin dejar por ello de preservar la autonomía individual y la identidad grupal? Considerando que los problemas de socialización cívica y política no pueden reducirse a una mera adquisición espontánea a través de la interacción social, sino que la educación puede desempeñar un papel en la formación del carácter del ciudadano, *el autor* de estas líneas propone algunos elementos de una didáctica socio-genética “constructivista” de la ciudadanía. Basándose en los resultados preliminares de la encuesta transcultural “¿Qué educación para qué ciudadanía?”, llevada a cabo por la UNESCO-OIE en 34 países, el autor trata de identificar las representaciones sociales que orientan el conocimiento y las interacciones cívicas y políticas, así como los valores e instituciones socio-culturales importantes que modelan el posicionamiento y el comportamiento político de los individuos y de los grupos. A este respecto, propone un enfoque “constructivista” general para tratar la intrincada cuestión de la contribución de la educación a la formación de la personalidad cívica y política de los jóvenes.

\* \* \*

La segunda parte del cuaderno presenta algunos intentos concretos e innovadores en materia de educación cívica en diferentes regiones y medios socioculturales. Estas experiencias comprenden tanto el currículo previsto como otras actividades escolares y extraescolares que pueden contribuir al desarrollo de una ciudadanía participativa y democrática.

En este contexto, *Petr Pitha*, antiguo ministro de educación de Checoslovaquia, analiza con lucidez las dificultades que ha experimentado en su país la transición cultural tras el totalitarismo, y propone un modelo original — que ya está en curso de aplicación — para renovar la educación cívica. Este modelo pone de manifiesto un aspecto metodológico muy interesante, que consiste en considerar la educación cívica como un tema que debe integrarse en casi todas las asignaturas escolares tradicionales, pero también como una disciplina-puente que favorece la síntesis de los distintos elementos de la problemática de la ciudadanía, en lugar de dejar que los estudiantes la realicen espontáneamente. Ambos enfoques — tema transversal y disciplina específica — desempeñan funciones estratégicas y complementarias.

¿Qué precauciones tomar para forjar una ciudadanía democrática en una sociedad que acaba de salir de una guerra civil? Este es el tema principal del artículo de *Terencio García*. Al analizar la experiencia de su país — Nicaragua — el autor hace hincapié en la multiplicidad de niveles y sectores que habrá que asociar en las negociaciones tendientes a la elaboración de un nuevo currículo educativo, como único medio de superar una desconfianza arraigada en la historia nacional. A este

respecto, previene a las autoridades sobre la necesidad de coherencia y accesibilidad a todos los niveles, desde los correspondientes a los directores de escuelas y maestros hasta aquellos, donde se adoptan las decisiones de ámbito nacional. El autor nos muestra la labor realizada para crear un nuevo programa de educación cívica y considera con optimismo la evolución de las tendencias en materia de valores y actitudes cívicas.

La ciudadanía no se limita a ser una práctica política, sino que ha de asociarse también a la vida civil, y especialmente a la económica como propugnaba Marshall. A este respecto, en el artículo de *Abel Koulaninga* se señalan dos orientaciones esenciales para la educación cívica en los países en desarrollo. Mediante un análisis de los currículos de las escuelas técnicas y profesionales de la República Centroafricana, el autor nos muestra en primer lugar de qué manera se puede asociar la formación relativa a la gestión agrícola con la práctica de la solidaridad social, y en segundo lugar nos expone cómo se puede utilizar en la gestión la adopción democrática de decisiones. Ambas prácticas contribuyen a que los estudiantes participen activa y responsablemente en la vida cívica.

Por último, la experiencia práctica de situaciones en las que los jóvenes han de evaluar los medios para resolver problemas, decidir cuáles son las mejores soluciones y lograr que los otros adhieran a su plan de acción, puede tener un gran valor educativo en cualquier ámbito de aprendizaje y constituir un complemento del currículo oficial. El aprendizaje por la práctica en un contexto interactivo — que constituye la esencia de los debates cívicos y políticos abiertos presentados por *Ruud Veldhuis* y organizados en distintos países de Europa Septentrional por el Centro Holandés de Educación Cívica — parece constituir un enfoque didáctico y pedagógico particularmente eficaz en situaciones complejas como las que representa la construcción de la ciudadanía.

\* \* \*

Estimular el pensamiento y producir un conocimiento empírico sobre las significaciones que se atribuyen a la ciudadanía en las distintas culturas y sobre las posibles respuestas educativas a la construcción de la ciudadanía, tal es propósito de este cuaderno titulado “Ciudadanía y educación: hacia una práctica significativa”. Lo que parecía importante era entender que no existe una respuesta única a la cuestión de la ciudadanía democrática y que esto no se debe tanto a una divergencia de las voluntades políticas, sino a las diferencias que se manifiestan en las dinámicas culturales y sociales en diversos contextos; éstas explican los cambios estructurales de las prácticas sociales de la ciudadanía, así como la significación que los individuos concernidos atribuyen a esta cuestión.

Sería ingenuo creer que la posesión de evidencias empíricas o de explicaciones racionales sobre una situación, o la comprensión de los motivos que llevan a los individuos a actuar en tal o cual dirección, constituye una base suficiente para tomar decisiones. La lógica política o subjetiva tiene prelación muchas veces, y en la mayoría de los casos, por razones legítimas. Sin embargo, conviene tener presente

que, cada vez que se intenta mejorar la eficacia y la pertinencia de la práctica educativa, sería útil que la toma de decisiones estuviera basada en una firme reflexión y en un buen conocimiento de la realidad.

Pueden enviar sus reacciones y comentarios a:  
L. Albala-Bertrand — OIE  
Correo electrónico: [unesco\\_1@gatekeeper.unicc.org](mailto:unesco_1@gatekeeper.unicc.org)  
Fax: 41.22-791.01.54

## FORO SOBRE LA CIUDADANIA Y LA EDUCACION

Destinado a intercambiar experiencias entre especialistas  
y practicantes que se interesan por la ciudadanía  
Suscripción a través del correo electrónico: [citied@itu.ch](mailto:citied@itu.ch)  
Suscripción a través de Internet: <http://www3.itu.ch/ibe-citied/>

> **Marco institucional:** el Foro sobre la Ciudadanía y la Educación (CITIED) está patrocinado e impulsado por la Oficina Internacional de Educación (OIE) de la UNESCO y forma parte del proyecto internacional “¿Qué educación para qué ciudadanía?”.

> **Objetivo:** el Foro aspira a compartir experiencias y conocimientos entre universitarios y practicantes que operan en diferentes terrenos vinculados con la educación y la ciudadanía: la didáctica, la psicología social, la sociología, las ciencias políticas, las ciencias cognoscitivas, etc., con objeto de ayudarles a resolver mejor los problemas teóricos y prácticos que pueden plantearse en materia de formación cívica, política y democrática, así como en la práctica social.

> **Alcance:** el Foro está abierto a los funcionarios y practicantes de todo el mundo. Los participantes, en contraste con otros proyectos, pueden intervenir en una de la lenguas siguientes: inglés, español, francés.

---

# PRIMERA PARTE

## CONTEXTOS Y PERSPECTIVAS DE LA CIUDADANIA EN EL MUNDO ACTUAL

---

CONTEXTOS Y PERSPECTIVAS DE LA CIUDADANIA  
EN EL MUNDO ACTUAL

---

---

**LOS CAMBIOS GENERACIONALES**

---

**EN LA CONDUCTA CIVICA:**

---

**EL PAPEL DE LA EDUCACION**

---

**Y DE LA SEGURIDAD ECONOMICA**

---

**EN LA PERDIDA DE RESPETO**

---

**A LA AUTORIDAD EN**

---

**LAS SOCIEDADES INDUSTRIALES**

---

*Ronald Inglehart*

---

Los ciudadanos de los países altamente industrializados, que viven en sociedades ricas, estables y democráticas, no están mucho más satisfechos de su sistema político que la población de los países relativamente pobres y sometidos a un régimen autoritario de gobierno. Al contrario — y por increíble que parezca — manifiestan mucha menos confianza en sus dirigentes e instituciones políticas que sus homólogos de los países en desarrollo.

---

*Versión original: inglés*

*Ronald Inglehart (Estados Unidos de América)*

Profesor de ciencias políticas y director de programa en el Instituto para la Investigación Social de la Universidad de Michigan, Ann Arbor. Coordinador de la Encuesta Mundial sobre Valores. Su publicación más reciente es *Modernization and postmodernization: cultural, economic and political change in forty-three societies* [Modernización y postmodernización: cambio cultural, económico y político en cuarenta y tre sociedades (1997)].

Este fenómeno parece ser una consecuencia a largo plazo del desarrollo económico. Puesto que la industrialización exige una mano de obra cada vez más instruida, la población adquiere una capacidad de crítica cada vez mayor, que le permite ser más exigente a la hora de evaluar la gestión de gobierno. Y en la medida en que el desarrollo genera niveles relativamente elevados de seguridad, debilita la tendencia de las masas a acatar la autoridad. La situación inversa es bastante conocida: la inseguridad extrema induce a la población a optar por líderes fuertes y autoritarios. Un alto grado de educación y seguridad económica tiene el efecto contrario, pues impulsa a las masas a una actitud menos respetuosa hacia la autoridad, tanto política como económica.

Está comprobado que la industrialización comporta niveles cada vez más altos de educación: una economía de tecnología avanzada exige una mano de obra altamente especializada y con un alto nivel de instrucción. Resulta virtualmente imposible alcanzar un desarrollo económico elevado sin dar a la población una educación de calidad.

Pero el desarrollo económico también comporta un cambio gradual de valores de una generación a la siguiente, si bien esta transformación resulta menos evidente. Cuando la mayoría de la población puede dar por sentado que su supervivencia material está asegurada, comienzan a abundar las actitudes postmaterialistas (Inglehart, 1977, 1990).

Los “milagros económicos” y el Estado benefactor que emergieron tras la Segunda Guerra Mundial indujeron un reordenamiento de los valores fundamentales. Las generaciones que nacieron y crecieron en esas sociedades durante la postguerra, lo hicieron en condiciones que al menos en dos aspectos difieren esencialmente de las que habían conocido las generaciones anteriores. Por un lado, los “milagros económicos” de la postguerra propiciaron una prosperidad sin precedentes. El ingreso per cápita real aumentó en la mayoría de las sociedades industrializadas hasta alcanzar niveles varias veces superiores a los de la preguerra y, en algunos casos como el del Japón, llegó a ser hasta 30 veces superior. El PNB creció considerablemente, lo que reforzó el sentimiento de seguridad económica.

Este hecho estaba en estrecha relación con el segundo factor: el surgimiento del moderno Estado benefactor. No sólo había una “tarta” mucho mayor, sino que estaba mejor repartida y su distribución se hacía de manera más fiable que antes. Por primera vez en la historia, la mayoría de la población creció con la impresión de que la supervivencia estaba asegurada.

Estos cambios originaron una modificación intergeneracional de valores que ha ido transformando gradualmente las normas culturales y políticas de las sociedades industriales avanzadas. El aspecto mejor documentado de este proceso es el cambio de jerarquías: de considerar primordial la seguridad física y económica, a dar prioridad a la expresión personal y la calidad de la vida. Este vuelco de unos valores materialistas hacia otros postmaterialistas ha podido medirse en las encuestas que desde 1970 se han llevado a cabo anualmente en diversos países occidentales<sup>1</sup>. Existen ya abundantes pruebas que indican que este cambio intergeneracional se ha ido produciendo en la dirección vaticinada.

Los postmaterialistas juzgan la política según criterios más exigentes que quienes tienen otros valores. Aunque conviven con los materialistas en el mismo sistema político y están en mejor situación para lograr que éste responda a sus preferencias (al ser más activos y estar mejor organizados) los postmaterialistas no muestran un grado superior de satisfacción con respecto a la política. Antes al contrario: son mucho más propensos a participar en movimientos de protesta, en defensa de objetivos que van desde la protección medioambiental a la exigencia de igualdad de oportunidades para la mujer.

El reforzamiento de los valores postmaterialistas es uno de los síntomas de una transformación postmoderna de más amplio espectro que está modificando los estándares que la población de las sociedades industriales avanzadas utiliza para evaluar la gestión gubernamental. Este cambio ha aportado criterios nuevos y más estrictos para la evaluación de la vida pública y obliga a los dirigentes políticos a afrontar una ciudadanía más activa y mejor organizada. La situación de las elites se ha vuelto más difícil en las sociedades de este tipo. Las masas tienen una actitud cada vez más crítica con respecto a los dirigentes políticos y muestran una propensión creciente a participar en actividades orientadas a sustituir a esas elites.

## **Se respeta cada vez menos a la autoridad**

Uno de los cambios más relevantes vinculados al aumento de los niveles educativos y el logro de la seguridad económica es la disminución del respeto hacia la autoridad política, económica e incluso científica. El presente artículo examina estas modificaciones mediante indicadores culturales para los períodos de 1981-83 y 1990-93, tomados de la World Values Surveys [Encuesta Mundial sobre Valores]. Estas investigaciones se llevaron a cabo en más de 40 países que reúnen el 70 % de la población mundial<sup>2</sup>.

En cada una de dichas encuestas, se planteó a una muestra representativa de la población nacional lo siguiente: "En esta lista aparecen algunos de los cambios que podrían ocurrir en su vida personal en el futuro próximo. Evalúe cada uno de ellos, diciendo si sería bueno, malo o si le resultaría indiferente". Entre los cambios posibles aparecía uno denominado "Mayor respeto a la autoridad". En el conjunto de los 40 países, el 58% de los entrevistados afirmaron que ésta sería una transformación positiva. Pero el grado en que este objetivo se consideró deseable variaba muchísimo en las distintas sociedades, como muestra el Cuadro 1.

La posibilidad de que aumente el respeto a la autoridad recibió más apoyo en Nigeria y Sudáfrica, con el 91% y el 88% de la población respectivamente en favor de la misma. En el otro extremo del espectro, sólo el 14% de la población de la República de Corea y el 6% de la de Japón consideraron positivo un cambio de esa índole. Esta tendencia revela una considerable coherencia geográfica. La encuesta sólo incluía dos países africanos y ambos obtuvieron la mayor puntuación, mientras que las tres sociedades del Este asiático, donde la influencia del confucianismo es mayor, se situaron en el polo opuesto. Estos resultados contradicen el estereotipo de que las sociedades tradicionales, donde el confucianismo es muy influyente, con-



CUADRO 1: Diferencias nacionales en cuanto al respeto a la autoridad presentadas en orden jerárquico (porcentaje de encuestados que afirmaron que “un mayor respeto a la autoridad sería un cambio positivo<sup>1</sup>”)

Nigeria	91	Hungría	61
Sudáfrica	88	Francia	59
Irlanda	83	República Democrática de Alemania	57
Irlanda del Norte	82	India	54
Brasil	81	Lituania	53
Chile	80	Países Bajos	51
Bulgaria	78	Bélgica	50
Estados Unidos de América	78	Italia	49
Portugal	74	Austria	47
Polonia	73	Suiza	46
Reino Unido	72	Islandia	42
Belarrús	71	Dinamarca	35
Argentina	69	Noruega	32
España	69	República Federal de Alemania	30
Federación Rusa	68	Finlandia	26
Eslovenia	66	China	24
Turquía	65	Suecia	22
Checoslovaquia	65	República de Corea	14
México	65	Japón	6
Canadá	64		

*Fuente:* Encuesta Mundial sobre Valores de 1990.

1. Algunos de los países que aparecen en esta encuesta cambiaron de denominación oficial a partir de 1990.

ceden gran valor al respeto hacia la autoridad. Quizá fuera así tradicionalmente, pero en la actualidad los chinos, los coreanos y los japoneses parecen alejarse de estas actitudes (tal vez porque tienen la impresión de que en el pasado se hizo demasiado hincapié en dicho respeto).

Otro hallazgo es que resulta mucho menos probable que los ciudadanos de los países ricos suscriban el principio de “más respeto hacia la autoridad” que sus homólogos de los países pobres. Aunque hay algunas excepciones. Por un lado, Estados Unidos es una sociedad rica donde esta variable obtiene una puntuación elevada, mientras que China ejemplifica la tendencia contraria, al ser una sociedad de bajos ingresos que concede poca importancia a la idea de mostrar “más respeto a la autoridad”. Pero, en conjunto, hay una fuerte correlación entre el ingreso *per cápita* de una sociedad (medido en porcentaje del PNB) y la importancia que concede a este objetivo: del orden de  $r = ,56$ , significativo en el nivel ,0000.

Todas las sociedades en las cuales menos de la mitad de la población concedía importancia a la idea de mostrar “más respeto a la autoridad” corresponden a paí-

ses de ingresos elevados (con un PNB *per cápita* superior a 15.000 dólares de los Estados Unidos), a sociedades confucianas tradicionales o a una combinación de ambas. Japón, que en la encuesta era el único país de altos ingresos bajo influencia del confucianismo, resulta ser con gran diferencia el menos interesado en este objetivo.

Esta correlación entre el nivel de desarrollo económico y la importancia que se concede al respeto a la autoridad no es mera coincidencia. Al contrario, refleja el hecho de que, cuando un país alcanza un alto nivel de desarrollo, comienza a experimentar una paulatina transformación generacional que resta importancia al respeto a la autoridad.

El análisis transversal de los datos respalda esta interpretación, cuya consecuencia implícita es que el respeto a la autoridad tendrá menos importancia entre los jóvenes de las sociedades industriales avanzadas, al revés de lo que ocurre en los países más pobres.

CUADRO 2: Diferencias en cuanto al respeto a la autoridad expresadas en términos de edades (porcentaje de encuestados que afirmaron que “un mayor respeto a la autoridad sería un cambio positivo”)

Edad	Sociedades con bajos ingresos (India, China y Nigeria)	Sociedades altamente industrializadas <sup>1</sup>
50 +	58	60
30-49	57	44
16-29	55	39

*Fuente:* Encuesta Mundial sobre Valores de 1990.

1. Incluye Austria, Bélgica, Canadá, Dinamarca, Finlandia, República Democrática de Alemania, Islandia, Italia, Países Bajos, Noruega, España, Suecia, Suiza, Reino Unido y los Estados Unidos de América. Véase la nota 1 del Cuadro 1.

Esto es precisamente lo que comprobamos al analizar la Encuesta Mundial sobre Valores, como demuestra el Cuadro 2. El universo de la investigación incluye tres sociedades que el Banco Mundial cataloga como países “de bajos ingresos”: India, China y Nigeria, que entonces tenían una renta *per cápita* anual inferior a 400 dólares de los Estados Unidos. En estas tres sociedades, los jóvenes le dan a la autoridad casi tanta importancia como sus padres y sólo hay una diferencia porcentual de tres puntos entre el grupo de 16-29 años y el de los mayores de 55. Sin embargo, en 17 de las sociedades altamente industrializadas comprendidas en la encuesta (países cuyo ingreso *per cápita* superaba los 14.500 dólares de los Estados Unidos anuales) aparecen siempre amplias diferencias sobre el tema entre los diversos grupos de edad. Estas diferencias van desde un máximo de 31 puntos en la República Federal de Alemania y España, hasta un mínimo de 11 en Estados Unidos (en Japón casi no hay diferencia en este aspecto entre jóvenes y mayores, pero esta coincidencia indica simplemente que allí nadie le concedía gran importancia a dicho objetivo).

En el conjunto de los 17 países industrializados, el 60% de los mayores de 55 años dijeron que sería positivo lograr “más respeto hacia la autoridad”; pero entre los menores de 30 años, sólo el 39% de los encuestados compartían este criterio.

CUADRO 3: Educación y respeto a la autoridad (porcentaje de encuestados que afirmaron que “un mayor respeto a la autoridad sería un cambio positivo”)

Formación	Sociedades con bajos ingresos (India, China y Nigeria)	Sociedades altamente industrializadas <sup>1</sup>
Baja	54	57
Media	58	45
Superior	57	37

*Fuente:* Encuesta Mundial sobre Valores de 1990.

1. Incluye Austria, Bélgica, Canadá, Dinamarca, Finlandia, Francia, República Democrática de Alemania, Islandia, Italia, Países Bajos, Noruega, España, Suecia, Suiza, Reino Unido y los Estados Unidos de América. Véase la nota 1 del Cuadro 1.

El grado de adhesión que suscita la idea de lograr “mayor respeto a la autoridad” presenta también amplias variaciones, en función del grado de educación en las sociedades industriales avanzadas, pero no en los países de bajos ingresos, como indica el Cuadro 3. En India, China y Nigeria, las capas más instruidas de la población muestran una propensión ligeramente superior que las menos instruidas a dar importancia a la idea. Sin embargo, en casi todas las sociedades desarrolladas aparecen diferencias considerables, que van de valores máximos de 28 y 30 puntos en Francia y España respectivamente, a un mínimo de 8 puntos en Estados Unidos. (Japón no presenta diferencias entre los grupos de distinto nivel educativo, ya que sólo el 6% de la población total considera importante ese objetivo, lo que deja un margen mínimo de variación). En el conjunto de las 17 sociedades industriales más avanzadas, el 57% de las personas más instruidas consideraron que sería positivo lograr mayor respeto a la autoridad, mientras que sólo el 37% de los encuestados que estaban en el tercio inferior de la escala educativa opinaron lo mismo.

Sostenemos que estas diferencias de perspectiva reflejan tanto el grado de seguridad existencial que cada población experimenta como el nivel de educación que ha alcanzado. Si esta hipótesis es cierta, cabría esperar que quienes detentan valores postmaterialistas mostraran mucha menos propensión a favorecer el respeto a la autoridad que quienes tienen prioridades basadas en valores materialistas o mixtos. En teoría, los postmaterialistas tienen los valores que los singularizan precisamente porque durante su formación han disfrutado de un grado de seguridad excepcionalmente alto. El Cuadro 4 confirma esta hipótesis. Los postmaterialistas escasean en las sociedades de bajos ingresos; salvo posibles errores de cálculo, constituyen alrededor del 5% de la población. En dichas sociedades, los postmate-

CUADRO 4: Relación entre los niveles materialistas/postmaterialistas y el respeto a la autoridad (porcentaje de encuestados que afirmaron que “un mayor respeto a la autoridad sería un cambio positivo”)

Tipo	Sociedades con bajos ingresos (India, China y Nigeria)	Sociedades altamente industrializadas <sup>1</sup>
Materialista	59	63
Mixta	57	52
Postmaterialista	51	32

*Fuente:* Encuesta Mundial sobre Valores de 1990.

1. Incluye Austria, Bélgica, Canadá, Dinamarca, Finlandia, República Democrática de Alemania, Islandia, Italia, Países Bajos, Noruega, España, Suecia, Suiza, Reino Unido y los Estados Unidos de América. Véase la nota 1 del Cuadro 1.

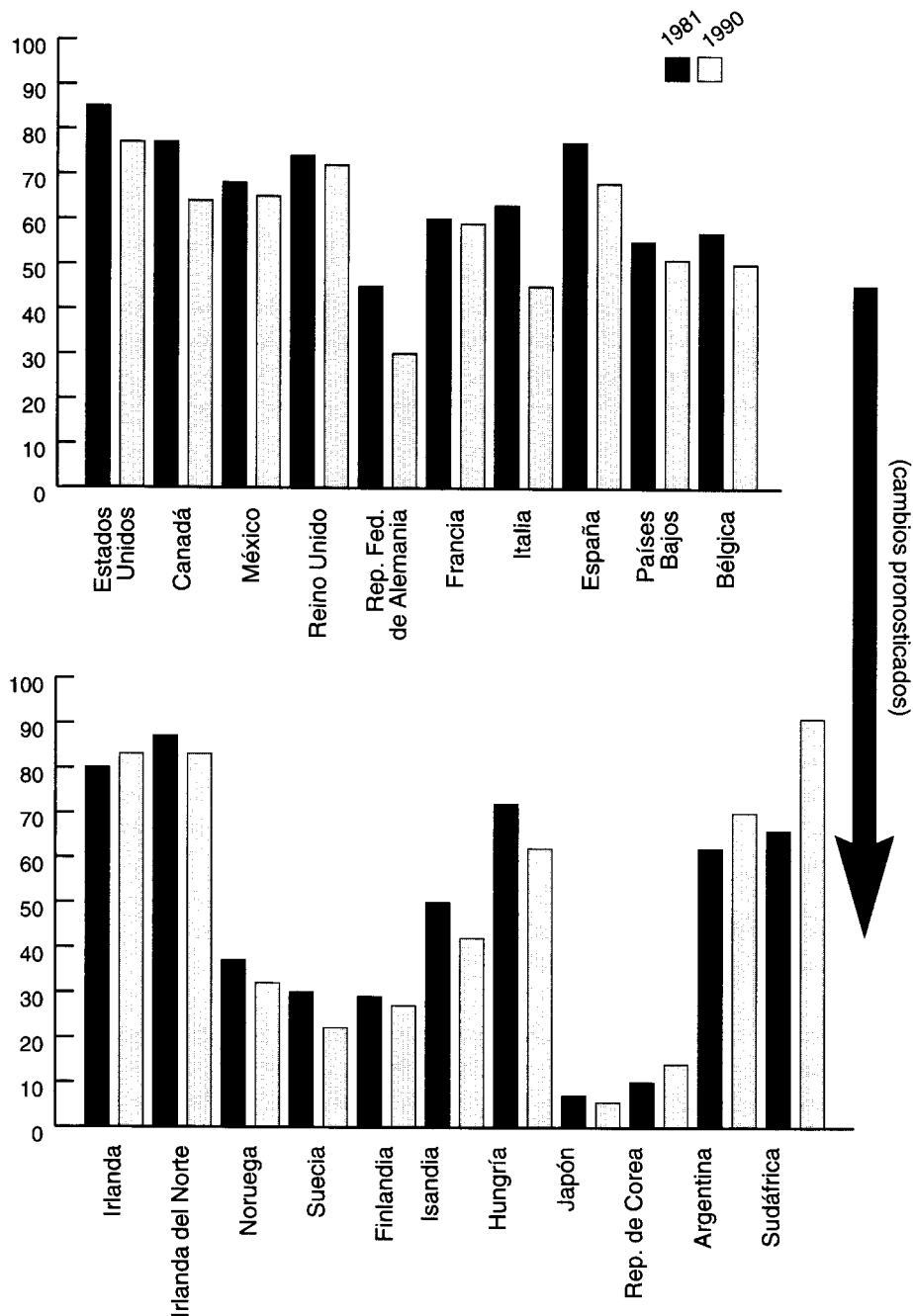
rialistas muestran menos tendencia que los materialistas a considerar que un mayor respeto a la autoridad sería un cambio positivo, pero la diferencia es modesta (8 puntos porcentuales). En las sociedades industriales avanzadas, las divergencias vinculadas a la axiología son mucho mayores, puesto que el 63% de los materialistas comparten el principio de que tal cambio sería beneficioso, mientras que sólo el 32% de los postmaterialistas opinan lo mismo. Una vez más, los datos lo confirman en todo el mundo desarrollado: con la excepción de Japón (por las razones ya expuestas), en todos los países industrializados los postmaterialistas conceden menos importancia a la autoridad. La magnitud de estas divergencias va de una mínima de 12 puntos en Estados Unidos a una máxima de 48 en Austria, con España y Alemania entre los países donde es más acusada la tendencia, con 43 puntos.

## Cambio en la valoración de la autoridad entre los años ochenta y los noventa

Veamos ahora algunos de los cambios pronosticados que pudieron corroborarse en las dos Encuestas Mundiales sobre Valores. En la correspondiente a 1981-83, se comprobó que en las sociedades industriales avanzadas la adhesión a la idea de “más respeto a la autoridad” estaba estrechamente vinculada a la edad, la educación y los valores postmaterialistas, de la forma antes descrita. En consecuencia, formulamos la predicción de que en estas sociedades se produciría una evolución gradual hacia una pérdida de importancia del respeto a la autoridad (Inglehart, 1990).

La Figura 1 da la medida del acierto del pronóstico. En él puede verse que entre la encuesta de 1981-83 y la de 1990-93 disminuyó la importancia relativa que se asignaba al respeto a la autoridad en 17 de los 21 países incluidos en ambas

FIGURA 1: Cambios pronosticados y cambios observados en 1981, en comparación con 1990, en 21 países (porcentaje de encuestados que afirmaron que “un mayor respeto a la autoridad sería un cambio positivo”)<sup>1</sup>



Fuente: Encuesta Mundial sobre Valores de 1981 y 1990.

1. Algunos de los países citados en el gráfico cambiaron de denominación a partir de 1990.

investigaciones. En términos absolutos, el nivel de respaldo a la autoridad y la magnitud de los cambios entre 1981 y 1990 varían mucho de un país a otro. Pero la importancia que se asigna a esa actitud disminuyó en la mayoría de ellos, con Argentina, Sudáfrica, Irlanda y la República de Corea como únicas excepciones. Albergamos la sospecha de que esta disminución casi general del respeto a la autoridad ha contribuido a erosionar las instituciones. Se ha debilitado la tendencia a idealizar a los dirigentes nacionales y se examina su gestión con un talante mucho más crítico.

Nuestro pronóstico de que este cambio se produciría se basaba en un sencillo modelo de remplazo generacional: a medida que las generaciones más jóvenes, impregnadas de actitudes postmaterialistas, sustitúan a los mayores, que detentaban actitudes materialistas, debería producirse un vuelco colectivo hacia la orientación postmoderna. Además, como el número de personas que integran cada una de esas generaciones podía deducirse del censo, y puesto que disponíamos de información estadística acerca de la actitud de los diversos grupos de edad, podíamos calcular las dimensiones del cambio de actitudes que produciría el relevo generacional en la década transcurrida. El método consistió en eliminar del gráfico el grupo correspondiente a los diez últimos años de vida, que ocupa el tramo superior y añadir en la parte inferior un grupo equivalente a la generación más joven. Al crear esta nueva categoría, supusimos que tendrían valores similares a los más jóvenes de la encuesta anterior, cálculo conservador, ya que las generaciones más jóvenes casi siempre tienen valores más postmodernos que sus antecesores (para un análisis más detallado de cómo calcular los efectos del relevo generacional en las actitudes colectivas, véase Abramson e Inglehart, 1995).

Una vez efectuado este cálculo, el resultado indicaba que en la mayoría de esos países era previsible una disminución de 4 a 5 puntos porcentuales en el respaldo a una mayor autoridad. Este cambio es pequeño. Si estuviera presente en un solo caso, sería una comprobación poco relevante. La diferencia entre conjuntos de esta magnitud empieza a ser estadísticamente significativa en el nivel de ,05. Pero si se comprueba una sucesión de cambios de esta índole en un período de 30 ó 40 años, el resultado podría ser muy significativo, tanto en términos estadísticos como reales: en ese período, una relación de 60:40 en el número de personas que mantienen cada una de dichas actitudes podría invertirse y pasar a ser de 40:60.

Se puede aplicar el mismo principio a un patrón de hallazgos transculturales. Una característica que estuviera presente en una sola cultura apenas sería digna de mención. Pero cuando los datos obtenidos en tres o cuatro países muestran cambios de magnitud análoga en la dirección prevista, esta reiteración es muy significativa. Y si es posible comprobar que las transformaciones previstas en materia de valores o actitudes se producen efectivamente en toda una gama de sociedades, la probabilidad de que se trate de una coincidencia disminuye hasta llegar a ser insignificante. Inglehart (1997) examina los cambios ocurridos mediante el empleo de 40 variables en un espectro de 21 países. Aunque el volumen de los cambios observados es pequeño en cada caso, el esquema de conjunto resulta convincente y tiene gran valor estadístico en un nivel sumamente alto.

En lo que concierne a la actitud con respecto a la autoridad, nuestra teoría pronostica un cambio de sólo 4 ó 5 puntos porcentuales por país en dicho período de 9 años. Es una transformación modesta. A corto plazo, el impacto de los acontecimientos económicos o políticos (o incluso un error de muestreo) podría fácilmente detener la tendencia en un determinado país. De modo que no resulta sorprendente que nuestro pronóstico no se cumpla en todos los casos. De hecho, así fue: comprobamos que en algunos países las actitudes con respecto a la autoridad se modificaron en el sentido previsto, mientras que en otros no. Además, en algunos países los cambios en el sentido previsto resultaron demasiado acusados para ser exclusivamente producto del relevo generacional. En estos casos, es probable que los factores específicos que definen una situación dada se superpusieran al reemplazo demográfico, lo que produjo un efecto multiplicador sobre dichas transformaciones.

Aunque sabemos que hay varios factores relevantes en esta ecuación, sólo podemos predecir uno de los componentes que modulan las actitudes colectivas. De ahí que no podamos pronosticar con exactitud qué va a ocurrir en cada país. Sin embargo, al disponer de información acerca de uno de los elementos del proceso, nuestra capacidad de predicción en el conjunto de estas sociedades debería ser muy superior a la media. Y como es muy probable que, a largo plazo, los factores coyunturales o los efectos de una situación específica se anulen mutuamente, nuestra predicción debe apuntar en la dirección correcta para la mayoría de los países. Un examen empírico demuestra que, en efecto, así ha sido.

## Perspectivas

La elevación del nivel educativo y de seguridad económica parece inducir un cambio generacional paulatino que tiende a restar importancia al respeto hacia la autoridad. Esta transformación puede dificultar considerablemente las tareas de gobierno de las minorías dirigentes, pero también propicia una mayor exigencia colectiva de instituciones democráticas, capaces de responder a las expectativas populares. En este contexto, la educación para la ciudadanía puede desempeñar un papel novedoso y mucho más complejo: contribuir a la formación de una personalidad más autónoma en ciudadanos que al mismo tiempo se interesan y participan más en la vida pública. La disminución del respeto a la autoridad puede ser una tendencia funcional si se traduce en una participación crítica en la vida pública. Por el contrario, si genera apatía política e indiferencia cívica, no sólo puede causar un retroceso de las libertades individuales, sino también la erosión de las bases éticas y normativas del régimen democrático.

## Notas

1. Estas encuestas evaluaron la escala de valores materialistas/postmaterialistas vigente en diversas sociedades mediante preguntas que llevaban el siguiente encabezamiento: "En estos días se habla mucho de cuáles deberían ser los objetivos de este país para los

próximos diez años. A continuación encontrará una lista de algunos de esos objetivos, a los que podría asignarse la máxima prioridad. ¿Podría decirnos cuál de ellos considera Ud. más importante? ¿Y cuál sería el segundo en importancia?"

Se fijaron doce objetivos, pero a fin de reducir las proporciones de la operación, se presentaron en tres grupos de cuatro. Cada uno de los conjuntos incluía dos metas orientadas a las preferencias materialistas y otras dos orientadas a las postmaterialistas. Las metas eran:

- A. Mantener un crecimiento económico elevado.
- B. Garantizar que el país tiene una sólida defensa nacional.
- C. Tratar de que se tome más en cuenta la opinión de la gente acerca de cómo se hacen las cosas en sus trabajos y comunidades.
- D. Tratar de embellecer nuestros campos y ciudades.
- E. Mantener el orden en el país.
- F. Fomentar una mayor participación del pueblo en las decisiones gubernamentales de importancia.
- G. Combatir la inflación.
- H. Proteger la libertad de expresión.
- I. Una economía estable.
- J. Progreso hacia una sociedad menos impersonal y más compasiva.
- K. Progresar hacia una sociedad donde las ideas sean más importantes que el dinero.
- L. Luchar contra la delincuencia.

Los puntos acumulados por los valores postmaterialistas iban del 0 al 5, en función de las veces que se escogían los puntos C, F, H, J y K como primera o segunda prioridad dentro del conjunto.

2. En este análisis empleo datos de mi próximo libro *Modernization and postmodernization: cultural, economic and political change in forty-three societies* [Modernización y postmodernización: cambio cultural, económico y político en cuarenta y tres sociedades]. (Véase Referencias.)

## Referencias

- Abramson, P.R.; Inglehart, R. 1995. *Value change in global perspective* [Cambio de valores en una perspectiva mundial]. Ann Arbor, Michigan, University of Michigan Press.
- Inglehart, R. 1977. *The silent revolution: changing values and skills in advanced industrial society* [La revolución silenciosa: cambiar los valores y las aptitudes en la sociedad industrial avanzada]. Princeton, Nueva Jersey, Princeton University Press.
- . 1990. *Culture shift in advanced industrial society* [Transición cultural en la sociedad cultural avanzada]. Princeton, Nueva Jersey, Princeton University Press.
- . 1997. *Modernization and postmodernization: cultural, economic and political change in forty-three societies* [Modernización y postmodernización: cambio cultural, económico y político en cuarenta y tres sociedades]. Princeton, Nueva Jersey, Princeton University Press.
- Jennings, M.K.; Niemi, R.G. 1981. *Generations and politics* [Las generaciones y la política]. Princeton, Nueva Jersey, Princeton University Press.



---

CONTEXTOS Y PERSPECTIVAS DE LA CIUDADANIA  
EN EL MUNDO ACTUAL

---

---

# ¿QUE CONOCIMIENTOS IMPARTIR PARA REFORZAR LA CIUDADANIA EN LOS ESTADOS UNIDOS DE AMERICA?

---

*Richard G. Niemi y Jane Junn*

---

Las obras acerca de la enseñanza en los Estados Unidos de América aparecidas en el decenio último hacían hincapié en el bajo nivel de los alumnos, fuera cual fuera la materia considerada. En la última evaluación nacional de la materia que nos ocupa — la educación cívica — se dice en tono bastante neutro, pero claramente crítico: “Es decepcionante que menos de la mitad de los alumnos del 12° grado alcanzaran este nivel de competencia [esto es, entender estructuras y funciones de órganos ofi-

---

*Versión original: inglés*

*Richard G. Niemi (Estados Unidos de América)*

Profesor de ciencia política de la Universidad de Rochester, Nueva York. Ha efectuado investigaciones sobre la socialización política, las votaciones, la opinión pública y los distritos legislativos. Autor, coautor o compilador de numerosos libros y artículos, entre ellos *Comparing democracies: elections and voting in global perspective* [Comparar las democracias: elecciones y voto en una perspectiva mundial] (1996). Autor (con Jane Junn) de una obra de próxima publicación sobre la amplitud y las fuentes de los conocimientos cívicos de los alumnos de los últimos cursos de enseñanza secundaria de los Estados Unidos de América, *Educating emerging citizens: the civics knowledge of high school seniors* [Educar a los ciudadanos emergentes: el conocimiento cívico de los alumnos de secundaria].

*Jane Junn (Estados Unidos de América)*

Profesora ayudante de Ciencia Política de la Universidad Rutgers, Nueva Jersey. Efectúa investigaciones sobre la participación política y la opinión pública. Coautora de *Education and democratic citizenship in America* [Educación y ciudadanía democrática en América] (1996).

ciales concretos]" (Anderson *et al.*, 1990, pág. 38). En un estudio más reciente sobre la disciplina conexas de la historia, los resultados eran aún más desalentadores: "de los resultados de los exámenes se desprende que más de la mitad (el 57%) de los alumnos del 12º curso no alcanzan el nivel básico" (Williams *et al.*, 1995, pág. 12).

Nuestro reciente estudio, por el contrario, hace hincapié tanto en lo que los alumnos conocen como en lo que ignoran: hemos comprobado que hay temas acerca de los cuales están muy bien informados y otros de los que apenas saben algo. En vez de limitarnos a detectar los temas que los alumnos conocen, hemos tratado de encontrar sus características comunes para poder determinar la mejor manera de ampliar ese nivel elevado de aprendizaje a otros terrenos. A continuación expondremos a grandes rasgos nuestras conclusiones.

## Lo que los alumnos conocen y lo que ignoran

Comenzaremos analizando lo que los alumnos conocen bien, para lo cual recurriremos a lo que dice la National Assessment of Educational Progress [Evaluación Nacional de los Progresos Educativos] (NAEP) sobre la educación cívica. La NAEP es un estudio de ámbito nacional y representativo de los alumnos de los grados 4º, 8º y 12º de enseñanza secundaria. Limitaremos nuestro análisis a los del 12º curso (es decir, los que cursan el último año de secundaria) porque a esa edad (normalmente, 17 ó 18 años), los alumnos saben distinguir los temas políticos de los que no lo son y para entonces la mayoría han seguido un curso de educación cívica o sobre las instituciones políticas de los Estados Unidos. Se planteó a los alumnos un cuestionario de 150 preguntas de tipo test sobre: a) los principios democráticos y las metas del gobierno; b) las instituciones políticas; c) los mecanismos políticos; y d) los derechos, las responsabilidades y la ley. En realidad, se hizo mucho más hincapié en algunas cuestiones — dedicando, por ejemplo, muchas más preguntas a las estructuras de los órganos de gobierno y a los derechos y responsabilidades que las escasas que versaron sobre los partidos políticos. Agrupamos los temas en nueve categorías diferentes, el resultado medio respecto de cada una de las cuales es el que exponemos en este trabajo. En nuestra obra de próxima aparición *Educating emerging citizens: the civics knowledge of American high school seniors* (Yale University Press), expondremos los resultados correspondientes a cada tema.

En las dos categorías acerca de las cuales los alumnos encuestados tienen amplios conocimientos entran en juego los derechos del ciudadano. (Todas las categorías y el porcentaje medio de respuestas acertadas figuran en el Cuadro 1.) La primera se refiere en gran medida a la justicia penal y civil, mientras que la segunda gira en torno a los derechos generales de los ciudadanos. En ambos casos, más del 80% de los alumnos, por término medio, respondió bien. Más del 90% conocía determinados hechos — por ejemplo, que "el derecho a un consejero" significa el derecho a ser representado por un abogado; que los estadounidenses tienen derecho a saber de qué se les acusa; que tienen derecho a recurrir a un abogado defensor; que las diez primeras enmiendas de la Constitución de los Estados Unidos se refie-

ren a derechos de la persona, etc. Aun acerca de cuestiones más detalladas — como que “acogerse a la quinta enmienda” quiere decir evitar autoinculparse; que el Congreso no puede decidir que una iglesia tenga carácter nacional; que la libertad de expresión no es ilimitada (por ejemplo, no se puede gritar: “¡Fuego!” en un salón de actos atestado de público), etc. —, las tres cuartas partes de los alumnos respondieron acertadamente. Naturalmente, algunos pueden haber tenido conocimiento de esos hechos por fuentes distintas a la escuela, sobre todo la televisión, pero nuestro análisis demuestra que las escuelas influyen en el saber de los alumnos y, en cualquier caso, sea cual sea la fuente, se trata de informaciones que los alumnos aprenden relativamente bien.

Un segundo terreno en el que los alumnos obtuvieron puntuaciones muy elevadas es el relativo a los órganos de gobierno estatales y locales. En un régimen en el que coexisten varios planos, como el de los Estados Unidos, los ciudadanos tienen que saber qué sucede en cada uno de ellos. A los 18 años de edad, los alumnos conocen relativamente bien a qué nivel corresponde cada actividad. Más del 90% respondieron correctamente cuando se les preguntó en qué nivel del gobierno se hacen los tratados y en cuál se reglamentan las licencias para los automóviles; más del 80% respondieron correctamente cuando se les preguntó qué órgano emite la moneda o cuál es el nivel más elevado de la autoridad local en la mayoría de los Estados, etc. El promedio de respuestas disminuye algo ante algunas preguntas que resultarían difíciles para muchos adultos de más edad (por ejemplo, si las autoridades locales pueden autorizar a los abogados a ejercer, o bien el significado exacto de referéndum y de destitución de un funcionario por votación popular, que sólo existen en algunos Estados). Pero, en cuanto a lo esencial, los alumnos estaban muy bien informados.

Frente a esas cuestiones que conocen bien, los alumnos saben relativamente poco de teoría política (hasta donde cabe deducir de las pocas preguntas formuladas al respecto). Así, por ejemplo, sólo un tercio de ellos pudieron escoger sin equivocarse una definición de bicameralismo y apenas un cuarto se mostraron capaces de precisar que una declaración correspondía a la teoría del contrato social. Cabe decir que esas nociones no se enseñan en la mayoría de los programas de enseñanza secundaria y que no corresponden al tipo de información con que uno se encuentra en la vida diaria, pero lo cierto es que el conocimiento también es relativamente bajo en lo tocante a los partidos políticos: los alumnos desconocen — relativamente hablando, pues cerca del 40% respondió acertadamente — cómo se elige a los candidatos a la Presidencia de los Estados Unidos, e incluso que son los partidos los que aplican el procedimiento vigente, y muchos ignoran (45% de respuestas acertadas) que sólo los votantes inscritos y afiliados a un partido pueden votar en las denominadas elecciones primarias “restringidas”. Acerca de una cuestión relacionada con lo anterior, los alumnos saben que la actuación de grupos de interés es legal (lo que contribuye a elevar la puntuación media a más del 60% de respuestas acertadas), pero no parece que sepan quiénes son las personas que forman parte de esos grupos ni qué hacen. Así, sólo un tercio sabía que los comités de intervención política (PAC) — que en los últimos veinte años han desempeñado un importante papel en

la política de partidos en los Estados Unidos — son fundados por personas y grupos movidos por intereses específicos para recaudar dinero destinado a los candidatos a cargos políticos.

No es fácil determinar qué conocimiento tienen los alumnos de último curso de enseñanza secundaria acerca de la historia de las relaciones interraciales en los Estados Unidos o de la actuación, en el pasado o ahora, de las mujeres en la política. Sólo se formuló un número reducido de preguntas pertinentes, aunque podemos saber algo más recurriendo al test de historia del NAEP de 1988. Por los datos que tenemos, en el mejor de los casos el conocimiento de los alumnos es “desigual”, ya que, por ejemplo, más del 80% pudo identificar a dos eminentes ciudadanos estadounidenses negros: Rosa Parks (famosa por un boicot de los transportes públicos organizado en los años cincuenta en Montgomery, Alabama) y Martin Luther King, (el principal paladín de los derechos civiles de los años sesenta, asesinado en 1968). De igual modo, entre el 70 y el 80% pudieron establecer la relación de varias mujeres con los movimientos a los que estuvieron o están asociadas — por ejemplo, Harriet Tubman (abolicionista del siglo XIX) y Susan B. Anthony (defensora de los derechos civiles de la mujer de finales del siglo pasado). En otros casos, en cambio, los alumnos resultaron sorprendentemente ignorantes. Sólo una quinta parte, por ejemplo, pudo identificar la Reconstrucción (el periodo posterior a la Guerra Civil) y menos de dos tercios sabían que algunas leyes del siglo XIX fueron promulgadas para conculcar los derechos civiles de los antiguos esclavos (creían, por el contrario, que tenían por objeto protegerlos). Asimismo, sólo dos tercios supieron decir quién fue la primera, y hasta hace poco la única, mujer miembro del Tribunal Supremo de los Estados Unidos (nombrada en 1981 y aún en funciones), y muchos confundieron a algunas mujeres del siglo XIX con dirigentes del movimiento feminista de nuestros años setenta.

Algunas de las preguntas de la evaluación de la educación cívica no se limitaban a pedir a los alumnos que recordasen hechos concretos. La capacidad de los encuestados para responder a esas preguntas varía mucho, siendo mayor de lo que se podría haber imaginado teniendo en cuenta la escasa importancia concedida al razonamiento lógico y al análisis cuantitativo en la manera de impartir la enseñanza secundaria, pero menor de lo que hubiese cabido esperar. En una pregunta, por ejemplo, se exponía un diálogo entre dos personas, una de las cuales decía cosas como: “Creo que es importante que las autoridades mantengan el orden”, y la otra: “Creo que es importante que la gente haga saber lo que piensa”. Los alumnos tenían que identificar el conflicto que en ese diálogo se planteaba entre el mantenimiento del orden y la libertad de expresión. Cerca de tres cuartas partes de ellos respondieron acertadamente. Aunque sólo había algunas preguntas de ese tipo, parece que los alumnos están algo mejor pertrechados para abordar textos que cuadros o ilustraciones.

Por último, la categoría residual del Cuadro 1 contiene un amplio conjunto de cuestiones, con preguntas sobre pormenores de la estructura del Gobierno de los Estados Unidos y el modo en que funciona. Algunas de esas preguntas recibieron respuestas acertadas (por ejemplo, más del 80% sabían que el ministro de defensa

ocupa su cargo por nombramiento, no por elección) y otras en muy escasa medida (por ejemplo, apenas algo más de un tercio sabían que el Departamento de Estado se ocupa de las relaciones exteriores).

CUADRO 1: Los conocimientos de los alumnos de último curso de enseñanza secundaria (17-18 años de edad) de los Estados Unidos, por objeto de las preguntas formuladas

Tema	Porcentaje medio de respuestas acertadas
Justicia penal y civil	82
Derechos generales del ciudadano	80
Órganos de gobierno estatales y locales	66
Perspectivas teóricas	43
Partidos políticos	55
Grupos de interés y presión	63
Mujeres y minorías	68
Deducciones de textos, cuadros, gráficos	71
Estructura y funcionamiento del gobierno federal de los EEUU	59

Fuente: National Assessment of Educational Progress, 1988, educación cívica.

## Fuentes de los conocimientos de los alumnos

En los años sesenta y setenta se publicó un gran número de obras de ciencia política relativas a los conocimientos y valores políticos de los adolescentes. Una de sus conclusiones más claras era que la labor de “socialización política” es también una de las más desconcertantes, es decir, que los cursos de educación cívica impartidos en la enseñanza secundaria estadounidense no influyen casi para nada en el conocimiento que los alumnos tienen de los órganos de gobierno y la política. Esta conclusión se basaba en gran medida en un artículo de Langton y Jennings (1968), en el que se exponía que los niveles de conocimientos eran casi idénticos entre los alumnos a los que no se había impartido educación cívica y los que habían seguido uno o más cursos de esa materia.

Según nuestro estudio, sin embargo, los cursos de educación cívica influyen efectivamente en los conocimientos de los alumnos. Considerándolos de manera bivariada — esto es, teniendo en cuenta únicamente el trabajo efectuado en el curso y los conocimientos de la materia —, hallamos que los alumnos que habían trabajado más recientemente en clase de educación cívica obtenían puntuaciones más elevadas en la prueba de conocimientos. Ahora bien, este único resultado podía explicarse de modos muy distintos: podía haber sucedido sencillamente, por ejemplo, que esos alumnos estuviesen más interesados en ese tipo de trabajo escolar y que por lo tanto hubiesen estudiado más. Para someter a prueba distintas hipótesis excluyentes, controlamos diversas características personales y factores familiares

que podían haber servido de explicaciones alternativas de los distintos niveles de conocimientos de los alumnos. Además, dividimos la muestra en grupos por sexos, razas y grupos étnicos (blancos, negros, hispanos) y las preguntas en varias categorías amplias (como anteriormente, por objetos o temas generales). En todos los análisis, los factores escolares siguieron siendo significativos. Conjugadas con el gran número de categorías de conocimientos de la prueba, nuestras conclusiones parecen muy convincentes.

Podemos dar un paso más para apoyar nuestras conclusiones: desglosando las preguntas por materias se advierte por qué el estudio de Langton y Jennings concluía que el trabajo escolar no tenía el menor efecto. Hallamos que los cursos de educación cívica influían más en los conocimientos de los alumnos con respecto a determinados tipos de cuestiones y menos con respecto a otras. Concretamente, la influencia más notable se observaba en la categoría “estructuras y funciones” antes mencionada. El estudio efectuado en los años sesenta se basaba únicamente en un número reducido de preguntas para averiguar conocimientos y resultó que sólo comprendía dos cuestiones de este tipo. Así pues, podemos decir que el estudio anterior no estaba bien orientado, al no haber en él casi preguntas del tipo de aquellas en las que hemos hallado que más influye el trabajo escolar.

La influencia de la dimensión de la escuela debe ser juzgada comparándola con la de otras características de la persona y del entorno familiar. Desde esta perspectiva, las consecuencias parecen de importancia, aun cuando el trabajo en clase, al igual que cualquier otro factor por sí solo, no altere radicalmente los resultados obtenidos por los alumnos en la prueba de conocimientos. Es hora, pues, de revisar las conclusiones según las cuales en los Estados Unidos la labor en clase sobre educación cívica no tiene efecto en los alumnos. En algunos tipos de alumnos influye más que en otros, algunos tipos de conocimientos son enseñados con más eficacia, etc., pero se impone la conclusión general de que los alumnos aprenden algo acerca del gobierno y la política en esos cursos.

## **El potencial de reforma**

Al hablar de la influencia positiva de los estudios de educación cívica como mensaje esencial de nuestra labor no queremos decir que no sea posible ni necesario efectuar mejoras. Citamos dos importantes lecciones acerca del modo de mejorar la educación cívica: en primer lugar, sugerimos varias áreas de contenidos a las que creemos que hay que prestar más atención en el aula; en segundo lugar, proponemos un planteamiento general que podría atraer más el interés de los alumnos y su comprensión de las lecciones de educación cívica.

### **CAMPO DE APLICACION**

La primera cuestión a la que hay que prestar atención se refiere a la ya antigua preocupación por el hecho de que es demasiado escasa la información que los alumnos reciben acerca del funcionamiento práctico de los órganos de gobierno y la política,

en particular por conducto de los partidos políticos y grupos de intereses. Deducimos, tanto de las preguntas formuladas como del porcentaje de respuestas acertadas, que los cursos de enseñanza secundaria apenas tratan esas cuestiones, laguna debida sin duda al deseo de los profesores y de los autores de los manuales escolares de mantenerse alejados de la política partidista por su carácter polémico.

La motivación es comprensible, pero el resultado es poco feliz, pues cuando decimos que un alumno tiene un conocimiento “de manual” acerca de cómo actúa el gobierno, nos referimos a una visión ingenua que pasa por alto el hecho de que la política se refiere ante todo a desacuerdos y a su solución pacífica, ordenada (y es de esperar, satisfactoria). Creemos que se hace un flaco servicio a los alumnos si se les deja pensar que el gobierno actúa de manea ideal y sin conflicto alguno, como si pudiese promulgar y aplicar leyes que beneficiasen a todo el mundo y no perjudicasen a nadie, ni siquiera a breve plazo. El cinismo que los adultos desarrollan hacia el sistema político se debe en parte a la opinión ingenua que tienen de él, fomentada por un afán de evitar la mayoría de las referencias a opiniones partidistas y a otras diferencias de opinión y a las formas bruscas y turbulentas de resolver esas diferencias. Si los alumnos comprenden que los partidos políticos y los grupos de interés se forman para promover y proteger diferentes puntos de vista legítimos — a veces, en beneficio de muchas personas, otras en beneficio de intereses muy limitados —, les será mucho más fácil entender y apreciar las actividades políticas e intervenir en ellas.

Un segundo aspecto de fondo en el que habría que hacer más hincapié es la enseñanza de las perspectivas teóricas (y acaso algunas perspectivas comparadas). Nos referimos a temas y perspectivas que ayuden a los alumnos a entender la política — de modo similar a lo que decíamos más arriba acerca de que los alumnos deben aprender que la política entraña la existencia de conflictos y su solución. Los alumnos deben aprender nociones como el gobierno limitado y el ilimitado, la vida cívica y la vida privada, el federalismo, el gobierno representativo, etc. Sería útil que aprendiesen distintas maneras de organizar los gobiernos, entre ellas los regímenes presidencial y parlamentario, los formados por dos partidos políticos y aquellos en los que hay más partidos, los gobiernos de coalición, etc. Asimismo, deberían aprender los valores y principios en que se basa el régimen político en que viven y la manera en que esas ideas han evolucionado y cambiado.

No pretendemos que los alumnos se conviertan en expertos en teoría política o política comparada, algo que, por lo demás, sería imposible lograr a causa de la duración de la mayoría de los cursos de educación cívica y de los intereses de profesores y alumnos. Ahora bien, un mínimo de conocimientos sobre los fundamentos teóricos del gobierno y las distintas formas de organizarlo permitiría a los alumnos comprender y apreciar mejor el régimen político en el que viven. La conciencia de los valores y principios en que se basa ese régimen podría fomentar la adhesión al mismo.

Un tercer aspecto que admite mejoras es el de la enseñanza de determinadas técnicas útiles para entender la política — concretamente, técnicas cuantitativas sencillas como las necesarias para interpretar gráficos y cuadros. Aunque los gráfi-

cos y las preguntas eran muy sencillos, muchos alumnos no consiguieron hallar las respuestas acertadas. Ahora bien, creemos que se puede ser optimista al respecto, que los alumnos dieron muestras de poseer capacidades bastante buenas — pese a la escasísima atención que en los cursos de educación cívica se presta a la presentación y la interpretación de los datos — y que bastaría con aumentar ligeramente esa atención para progresar considerablemente.

#### ENFOQUE

En cuanto a mejorar el enfoque de muchas lecciones de educación cívica, empezamos por señalar que los alumnos parecen haber aprendido aspectos de la educación cívica que les eran familiares o les resultaban significativos de algún modo inmediato. Así, casi todos aprendieron qué nivel del gobierno emite los permisos de conducir (que la mayoría de los alumnos habían podido obtener a partir de los 16 años de edad), pero un número mucho menor qué órgano regula los matrimonios (que la mayoría de las veces no se produce hasta varios años después de concluidos los estudios secundarios). Casi todos conocían sus derechos como personas, pero eran muchísimos menos los que entendían cómo se designaba a los candidatos a la presidencia. Un porcentaje elevado sabía que las autoridades no garantizan un puesto de trabajo a todos los ciudadanos, y considerablemente menos que el gobierno ayuda a la gente a adquirir viviendas.

En cierta medida, por supuesto, es algo evidente. Todos aprendemos cosas cuando tenemos que hacerlo y las aprendemos con más facilidad. Con todo, este hecho elemental nos indica formas en que se puede mejorar la educación cívica. Así, por ejemplo, nos hace ver que los alumnos aprenderían con más eficacia si la formación se dedicara esencialmente — o al menos inicialmente — a los aspectos del gobierno que les atañen directamente. El gobierno local y cuestiones como la reparación de las vías públicas, los reglamentos de construcción y parcelación, la eliminación de basuras y la financiación (de escuelas, entre otras cosas) son temas menos grandiosos e interesantes que el gobierno nacional y que cuestiones como la atención de los ancianos (la seguridad social y la atención de salud), por no citar los gastos de defensa y los enfrentamientos con potencias extranjeras. Pero los alumnos pueden interesarse directamente por cuestiones de ámbito local de maneras distintas que por los asuntos de alcance nacional e internacional (salvo tal vez en época de guerra, cuando los alumnos que terminan los estudios secundarios se encuentran entre los combatientes).

Acaso esa mayor facilidad de asociación con el gobierno local sea especialmente cierta si pensamos en el gobierno en un sentido general, en lugar de concentrarnos en quién dirige el ejecutivo. En el plano nacional, el Presidente es una figura sumamente visible y los alumnos pueden aprender fácilmente quién es y qué hace a diario. El Congreso, en cambio, como institución, es más abstracto y los medios de comunicación le prestan menos atención. Lo mismo ocurre con el sistema de justicia federal, aparte del Tribunal Supremo. La administración es difícil de visualizar, y más aún lo es comprenderla en sus pormenores. En el plano local, la situación es



similar y así, por ejemplo, es más fácil aprender algo acerca de un alcalde o de otro ejecutivo local que acerca del consejo municipal o de la junta encargada de la planificación urbana. Las conclusiones que hemos analizado nos indican que los alumnos aprenden más fácilmente las cosas que pueden abordar directamente, y las instituciones locales, incluso las administraciones, pueden ser vistas y oídas directamente.

Cuando se les habla de sus pueblos y ciudades, por ejemplo, a los alumnos se les puede mostrar la parcela misma que está estudiando el comité de urbanización. Pueden hablar directamente con los responsables de la eliminación de las basuras. A menudo tienen acceso directo a funcionarios locales, algunos de los cuales resultará que son padres o familiares de compañeros de escuela. Y desde luego pueden observar los órganos legislativos, entre ellos las juntas que dirigen las escuelas locales en los Estados Unidos. Aunque planteado de esta forma puede parecer evidente, las conclusiones de la NAEP confirman que los alumnos pueden aprender y entender el gobierno local mucho más fácilmente que el gobierno federal. A decir verdad, es probable que los alumnos puedan generalizar a partir de experiencias de ámbito local a los planos estatal y nacional con mucha más facilidad que a la inversa.

Sin embargo, muchos de los cursos de educación cívica hacen hincapié en el plano federal. El elemento central de la mayoría de ellos es la Constitución de los Estados Unidos, que detalla considerablemente la estructura y responsabilidades del gobierno nacional y a continuación afirma, como en una especie de reflexión *a posteriori* sobre la Décima Enmienda, que todo lo demás se deja al arbitrio de los Estados o “del pueblo”. Los gobiernos estatales y locales, cuando son tratados, esto se hace globalmente, pese a que lo normal es que los gobiernos locales comprendan zonas mucho más reducidas y, en muchos casos, a un número de personas perfectamente abaricable.

No queremos decir que se pueda ni que se deba desconocer la Constitución, pero sí que los alumnos asimilarán la Constitución y entenderán el gobierno en general más fácilmente si primero aprenden a abordar problemas que son “reales” en sus mentes. Saber por qué puede ser tan difícil arreglar el pavimento de una calle o modificar el destino de una parcela de terreno y entender cuántas personas intervienen y cuántos intereses están en juego en cada caso, podría hacer que a los alumnos les resultase mucho más sencillo entender cómo funciona la política en todos los planos y por qué se necesitan los componentes ejecutivo (incluido el administrativo), legislativo y judicial, e incluso por qué y cómo funcionan los grupos organizados.

Al abordar problemas “reales”, a menor escala, los alumnos podrían aprender además algunas de las técnicas de las que, según la evaluación de la NAEP, carecen. Tener que estudiar mapas de la zona, leer los reglamentos del lugar y analizar los presupuestos locales podría permitir a los alumnos conocer el modo de encontrar e interpretar documentos oficiales, lo que es difícil de lograr si se empieza por el plano nacional. No quiere decir esto que aprender los sistemas locales permita inmediatamente pasar a otros niveles, como puede atestiguar cualquiera que haya consultado los numerosos volúmenes de que consta el presupuesto de los Estados Unidos, que

pesan varios kilogramos. Ahora bien, trabajar sobre documentos originales y registros y datos significativos a un nivel más abordable podría dotar de técnicas que demasiado a menudo no se poseen.

Cuando Easton y Dennis (1969) estudiaron a grupos de niños en los años sesenta, descubrieron un efecto de “cabeza y cola”, consistente en que para los niños el Presidente y los policías eran los símbolos más visibles del gobierno. Pues bien, pese a que asociaban al policía con la autoridad y el gobierno, aquellos niños carecían casi por completo del sentido del gobierno *local* (págs. 213-214). Aprendieron rápidamente que el policía no promulga las leyes (págs. 216-217), pero no sustituyeron la porción de “conocimiento” que perdían por una comprensión real de lo que es el gobierno local y quiénes son sus figuras principales. De hecho, “para los más pequeños, todo gobierno parece tener carácter nacional” (pág. 214). En este contexto, la importancia que se da en la enseñanza secundaria a la Constitución y al gobierno nacional no puede por menos que reforzar el sentimiento de que el gobierno en general es algo remoto y poco relacionado con la vida cotidiana. Los niños no aprenden “automáticamente” acerca del gobierno local, ya sea porque se cree que se trata de algo sumamente visible (aunque de hecho no lo es), o bien porque está muy próximo. Un esfuerzo deliberado de los profesores de educación cívica por relacionar el gobierno y la política con personas e instituciones menores, más próximas y más abordables que el gobierno del país podría ser perfectamente una manera de hacer que la educación cívica pareciese menos preocupada por hechos remotos y de dotar gracias a ello a los alumnos de una mayor comprensión teórica de por qué existen los gobiernos, cómo y por qué están organizados de determinadas formas y cómo se podría influir en ellos. Es probable que semejante enfoque, al proporcionar unas bases más firmes sobre el gobierno en general, pueda a fin de cuentas mejorar el conocimiento de los alumnos acerca del gobierno en todos los niveles.

Reconocemos que nuestra propuesta plantea problemas, empezando porque no hay libros de texto sobre el gobierno local en general, y mucho menos sobre alguno en concreto. Es incluso improbable que los profesores que se han especializado en ciencia política en la universidad hayan podido seguir algún curso dedicado específicamente a los gobiernos locales. Así pues, los profesores deben ser más creativos y emprendedores si quieren centrarse en el plano local. Además, los alumnos de un determinado distrito escolar a veces viven en distintas ciudades o pueblos, lo que complica mucho más la labor (pero también puede hacerla mucho más interesante).

Impartir enseñanza acerca del gobierno local puede ser también mucho más difícil a causa precisamente de lo cerca que está. Existe, por ejemplo, la posibilidad de llevar al aula a funcionarios municipales que expliquen a qué se dedica concretamente en ese momento el gobierno local; asimismo, los alumnos pueden intervenir en decisiones al nivel local. Pero estas oportunidades pueden entrañar complicaciones y controversias. Si se invita a un concejal, los padres pueden preguntar por qué no se ha invitado a otro. El que los alumnos formulen preguntas en torno a decisiones locales puede dar a entender que los profesores y directores de estudios toman

partido o se extravían por el terreno de las actitudes partidistas. Los alumnos pueden hacer preguntas embarazosas a sus padres. Por supuesto, sucede lo mismo cuando se estudian los niveles estatal y nacional, pero es menos frecuente llevar a políticos de alto nivel a las escuelas y las cuestiones de alcance nacional — al ser menos inmediatas — es mucho menos probable que susciten el tipo de vivas emociones a que da lugar la participación personal (aunque en cierto sentido sean cuestiones “más importantes”). Y como ni los padres ni los gobiernos locales toman decisiones sobre la mayoría de las cuestiones de alcance nacional — las autoridades locales no votan, por ejemplo, si hay que enviar o no armas —, se puede hablar de ellas de forma más abstracta, sin tener que adoptar nunca una decisión y sin que un bando gane y el otro pierda de manera indiscutible.

A pesar de estas dificultades, puede merecer la pena el esfuerzo para conseguir que el gobierno y la política se conviertan en algo tangible para los alumnos. No se trata sencillamente — o ni siquiera fundamentalmente — de que los alumnos aprendan algo acerca de las personalidades, las cuestiones en juego y las estructuras de sus respectivos gobiernos locales, pues es probable que todo ello cambie, y aunque así no fuese, los alumnos de más edad probablemente se irán a vivir en breve a otros lugares. Lo que puede ocurrir, en cambio, es que los alumnos entiendan mejor todos los gobiernos y aprecien más la función del gobierno si se les expone el tema de manera que puedan entenderlo. En lugar de ver al gobierno como algo distante y definido por una serie de normas difíciles de recordar, pueden aprender por qué existen los gobiernos y apreciar más la forma en que desempeñan sus funciones. En último término, una mejor comprensión puede llevarlos a adoptar una actitud menos cínica acerca del gobierno, a sentir deseos de influir en él en todos los planos, y a estar más informados acerca de la manera de lograrlo.

## Referencias

- Anderson, L. *et al.* 1990. *The civics report card* [El cuaderno de instrucción cívica]. Princeton, Nueva Jersey, National Assessment of Educational Progress, Educational Testing Service.
- Easton, D.; Dennis, J. 1969. *Children in the political system* [Los niños en el sistema político]. Nueva York, McGraw-Hill.
- Langton, K.; Jennings, M.K. 1968. “Political socialization and the high school civics curriculum in the United States” [La socialización política y el programa de instrucción cívica en la escuela secundaria en los Estados Unidos]. *American political science review* (Washington, D.C.), vol. 62, n° 3, págs. 862-867.
- Williams, P.L. *et al.* 1995. *NAEP 1994. United States history: a first look* [Evaluación nacional del progreso de la enseñanza, 1994, historia de los Estados Unidos: una primera ojeada]. Washington, D.C., Office of Educational Research and Improvement, United States Department of Education.

---

CONTEXTOS Y PERSPECTIVAS DE LA CIUDADANIA  
EN EL MUNDO ACTUAL

---

---

LA EDUCACION EN

---

UN MUNDO EN TRANSICION:

---

ENTRE POSTCOMUNISMO

---

Y POSTMODERNISMO

---

*César Birzea*

---

Antes de trazar las posibles vías de una socialización cívico-política, o incluso de una nueva socialización, término más apropiado para designar los procesos que caracterizan a las sociedades de Europa Central y Oriental, es preciso saber qué historia estamos viviendo. Sólo en función de las posibles respuestas a esta pregunta se podrán sentar las bases de una reforma cultural y, desde luego, dar una orientación adecuada a los esfuerzos intencionales de la educación.

### **¿Qué transiciones?**

El postcomunismo es un tema tan complejo como variado, que se puede abordar desde tres puntos de vista. El primero está relacionado con la supuesta victoria moral y política de Occidente. Según Nemo (1993, pág. 53), las revoluciones de 1989 son el fruto del "triumfo moral de Occidente". En consecuencia, los cambios políticos que se produjeron en Europa Oriental deberían culminar ineludiblemente

---

*Versión original: francés*

*César Birzea (Rumania)*

Doctor en ciencias de la educación. En la actualidad dirige el Instituto de Ciencias de la Educación de Bucarest. Anteriormente fue coordinador de programa en el Instituto de la UNESCO para la Educación (Hamburgo) y experto del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en Camerún. También fue experto del Consejo de Europa en Albania, Bulgaria, Eslovenia y Federación de Rusia.

con una apropiación de los valores occidentales, cuyo corolario sería una abolición de las diferencias ideológicas y políticas. Conforme a esta interpretación, hemos ingresado en una era postideológica en la que los individuos comparten el mismo sistema de valores, lo que equivale, en realidad, al “final de la historia”.

Aunque ignoramos cuál va a ser la evolución a largo plazo, es evidente que los siete años de transición postcomunista ya contradicen estas evaluaciones excesivamente optimistas. En el fondo, los cambios registrados en Europa Central y Oriental han resultado mucho más complicados que una mera victoria moral o ideológica. Por regla general, en esta clase de análisis sólo se ha tomado en cuenta la transición institucional, esto es, el establecimiento de los tres pilares del nuevo orden social: el pluralismo político, el Estado de derecho y la economía de mercado. Ahora bien, por importantes que sean, estos cambios no son suficientes. La *transición cultural*, es decir, la modificación de las mentalidades, actitudes, valores y relaciones sociales, es más problemática. Mientras que la transición institucional puede durar cinco a diez años, la transición cultural, en cambio, puede prolongarse a lo largo de una o más generaciones.

Como todos sabemos, nos hallamos aquí ante un proceso que requiere mucho tiempo y cuya culminación no depende únicamente de las transferencias de modelos políticos o de los “injertos” más o menos logrados de instituciones. La transición cultural exige, por su parte, un esfuerzo educativo largo y sostenido.

El segundo tema en el que debemos centrar nuestra atención atañe a la relación que es conveniente establecer, desde Durkheim y Parsons, entre la *estabilidad social* y el *consenso sobre los valores*. Según una tesis muy conocida, cuanto mayor es la capacidad de una sociedad para polarizar el consenso en torno a una serie de valores comunes, mayor es su estabilidad. En la medida en que se acepta este criterio, se ha de considerar que la sociedad comunista debía ser la más estable y homogénea, con respecto a todas las que la precedieron. En efecto, se caracterizaba por un elevado grado de consenso sobre valores derivados de la ideología marxista-leninista: la lucha de clases, el materialismo dialéctico, la supremacía del Partido, el espíritu laico, la superioridad del trabajo físico, el internacionalismo socialista y la educación politécnica.

En el polo opuesto, las sociedades “en transición” están afectadas, al parecer, por un desacuerdo fundamental en cuanto a los valores operativos debido precisamente a que se empeñan en reemplazar un orden social por otro. Sea como fuere, esta relación requiere un análisis más detallado. En muchos casos, un consenso aparente, vinculado al lenguaje oficial, oculta una grave desorientación moral en los individuos, los grupos sociales y el inconsciente colectivo. No es raro comprobar que los nuevos valores se recogen sin esfuerzo de reflexión, como si se tratara de un lema o de una contraseña de índole política, pero sin asumirlos realmente y sin lograr un auténtico consenso. Esta situación es también característica de Rumania. No obstante, paradójicamente, en los últimos años en este país ha imperado una estabilidad política sin precedentes (en particular después de 1992) en los países en transición postcomunista.

El tercer tema que nos interesa es el del lugar del postcomunismo respecto de

la postmodernidad occidental. Numerosos dilemas derivados de las revoluciones de 1989 se originan en las dificultades que se plantean a los analistas para interpretar las sociedades de Europa Central y Oriental con arreglo a los esquemas habituales. Anteriormente, la situación era o parecía clara: “el Segundo Mundo” se diferenciaba del “Primero” por criterios ideológicos, los mismos, por lo demás, que lo distinguían del “Tercer Mundo”. Cuando las delimitaciones geopolíticas e ideológicas perdieron su sentido, el marco de referencia se enriqueció con innumerables consideraciones. Entre éstas, las referencias históricas y culturales pasaron al primer plano, pero sin dar lugar a definiciones más útiles y legítimas. De este modo, eminentes analistas se han decidido a abordar las transiciones postcomunistas desde el punto de vista de la *modernidad* y, específicamente, de la *postmodernidad occidental*. Hay quienes consideran que el comunismo sólo fue un intento de eludir la vía occidental de la modernidad. Gracias a tres grandes campañas de modernización acelerada (la electrificación, la colectivización y la alfabetización), la opción modernista de los soviéticos tenía por objeto superar cuanto antes el retraso de las sociedades de Europa Central y Oriental en relación con Occidente. Algunos especialistas estiman que en gran medida lo logró (Augustinos, 1991). Sin embargo, son más numerosos quienes opinan que este intento condujo al fracaso demostrado por la desintegración del sistema. Por consiguiente, el problema que se plantea actualmente al Este del viejo continente consiste precisamente en reconsiderar la modernidad mal iniciada por la revolución soviética. Según Sztompka (1993, pág. 137), la modernidad comunista sólo era latente y, en realidad, estaba inhibida por el Estado totalitario. Esta situación ambigua presentaba las siguientes características: una modernidad que seguía una dirección única (favorecía exclusivamente a algunos aspectos de la vida social, sobre todo económicos), la persistencia de algunas formas que se pueden calificar de premodernas (casi feudales), y la promoción de formas simbólicas superficiales que imitaban la modernidad occidental.

Varios analistas llegaron así a preguntarse si el postcomunismo era una modernidad retrasada, una forma particular de la *revolución postmoderna*, o una *realidad cultural distinta* dotada de su propio sistema de valores (De Soto y Anderson, 1993; Van den Broeck y De Moor, 1994). Según von Kopp (1993), las cosas son bastante simples: el comunismo realizó una *modernidad parcial*, válida para algunos sectores o campos de actividad. La tarea de las transiciones postcomunistas consistiría, por un lado, en finalizar la modernidad en los sectores atrasados y, por el otro, en poner a los sectores más avanzados al nivel de Occidente.

Sería un error olvidar que Europa occidental está experimentando su propia transición. Es éste, al menos, el punto de vista de Inglehart (1990), quien afirma que las sociedades occidentales iniciaron en los años 1970 una *transición postmoderna*. Mientras que las transiciones postcomunistas, iniciadas en los años 1990, aún se están planteando el interrogante del “regreso a Europa”, como medio para “alcanzar la historia”, y de la “reanudación de la modernidad” interrumpida por el advenimiento de los regímenes totalitarios, las sociedades occidentales han ingresado ya, al parecer, en una fase postindustrial de su historia. Si este análisis es acertado, las

transiciones postcomunistas, al igual por lo demás que las transiciones postmodernas, engendrarán su propia cultura y su propio sistema de valores.

En cuanto a la transición postmoderna, fenómeno característico de las sociedades occidentales, se distingue por importantes cambios de valores: por un lado, la preponderancia de los *valores individualistas* (libertad, expresión personal) respecto de los *valores colectivistas* (cooperación, pertenencia, participación) y, por el otro, el abandono de los valores materiales en favor de los de pertenencia, respeto y satisfacción intelectual. El bienestar, afirma Inglehart, genera un estado de ánimo y una cultura postmaterialista. Los valores intrínsecos de la modernidad (eficacia, desarrollo, racionalidad económica) ya no son pertinentes para el sujeto. Lo que cuenta realmente para el individuo ya no es el beneficio por sí solo, sino más bien la posibilidad de expresarse y de realizar un trabajo que tenga sentido. Los “valores de penuria”, reveladores de la etapa moderna de la historia, pierden parte de su importancia relativa. El respeto a la autoridad, el culto al dinero, la fe en el Estado benefactor, la homogeneidad social, la confianza otorgada al conocimiento y al progreso social ceden paulatinamente su lugar, en las nuevas condiciones de seguridad relativa de las sociedades postmodernas, a los “valores postmaterialistas”: el ocio, la independencia, la prioridad a lo intercultural, la tolerancia y la confianza.

Esta evolución cultural podría tener consecuencias políticas de gran magnitud. Al imponerse, los valores individualistas y postmaterialistas contribuirían a consolidar la democracia, según la conocida tesis de Lipset: la democracia es más probable en las naciones prósperas que en los países pobres. Según Inglehart, la convergencia de estas evoluciones debería producirse a comienzos del siglo XXI, mediante la transformación de las transiciones postcomunistas en transiciones postmodernas.

## Una cultura de interregno

Las transiciones postcomunistas no se ajustan, o apenas se ajustan, a esta hipótesis. En estos países, los valores colectivistas coexisten con los valores individualistas. En cuanto a los valores materialistas, por motivos obvios, triunfan sobre los postmaterialistas. ¿Cabe entonces deducir que los países en transición no han superado la etapa de la modernidad y de la civilización de la penuria? Es evidente que no se puede dar una respuesta definitiva a esta pregunta sobre la base de esas únicas referencias, tanto más cuanto que el criterio establecido por Inglehart para diferenciar las sociedades de penuria de las sociedades de seguridad relativa reside en la ausencia de la muerte por inanición. Ahora bien, por más dramática que sea la situación material de los países en transición, su población no muere de inanición.

La transición postcomunista es demasiado compleja como para poder reducirla mecánicamente al esquema modernidad-postmodernidad. Se define más bien como una cultura de interregno dentro de la cual coexisten instituciones, valores, mentalidades y competencias, así como las estructuras antiguas y nuevas en formas a menudo conflictivas. Desde el punto de vista de los valores, el cuadro de las transi-

ciones postcomunistas es bastante complejo; centraremos nuestra atención en la caracterización de las principales tendencias.

Este cuadro comprende varias situaciones. Por un lado, *se han eliminado algunos valores* como resultado de la defección del sistema político que los sustentaba (el militatismo revolucionario, el trabajo patriótico, el sacrificio personal, la sumisión al Estado todopoderoso). El hecho es que esos valores aún pueden expresarse de manera episódica: i) a través de acciones ostentadoras de los nostálgicos del “paraíso perdido”; ii) en lo que los psicoanalistas denominan “el comportamiento vestigio”, que se manifiesta en las secuelas del comunismo residual: reacciones colectivistas o igualitaristas, necesidad de un enemigo, sumisión incondicional al poder establecido, etc. Por otro lado, han surgido *nuevos valores* que eran inadmisibles bajo el antiguo régimen: la libertad, la responsabilidad pública, la identidad múltiple, la iniciativa personal, el pluralismo político, la autonomía, el espíritu crítico, el diálogo social, la tolerancia. Asimismo, suscitan un renovado interés algunos *valores tradicionales* que estaban prohibidos u obstaculizados por el régimen comunista: el nacionalismo, el elitismo, la monarquía, la religión, la propiedad, el espíritu comunitario, el respeto al medio ambiente, la vida privada. Por último, algunos de los valores activos del antiguo régimen *se mantienen* en el nuevo contexto. Sin embargo, se observan *diversas alteraciones*, debidas a *modificaciones de contenido* (sobre todo en relación con los valores relativos a la igualdad, el trabajo, el materialismo, el bienestar, la solidaridad, la ciudadanía, el Estado, la pertenencia), o bien a *cambios de importancia* (la lealtad, la colectividad, el orden social, la disciplina y el altruismo).

Más allá de estas tendencias, se pueden destacar aspectos particulares, igualmente significativos, del nuevo tipo de cultura que hemos denominado “cultura de interregno”.

## **Desfase entre los valores oficiales y la práctica**

Tomaremos un solo ejemplo: 90 % de las personas que respondieron a una encuesta realizada por el periódico *Moscow news* en 1993 conceden a la familia el primer lugar en una escala de valores que también comprende el dinero, el trabajo, el amor, la religión, el arte y el sentimiento nacional. Como lo demuestra Nikandrov (1995), la respuesta que da prioridad a la familia está en contradicción con el dramático deterioro de que es objeto en la vida cotidiana: el elevado índice de divorcios (dos divorcios por cada tres matrimonios en Moscú y San Petersburgo), la separación entre las generaciones y la regresión demográfica.

## **Superposición de los valores individualistas y colectivistas**

En una encuesta efectuada con una muestra de 400 estudiantes de Cluj y Timisoara, Gábor y Balog (1995) observaron que los valores de referencia eran el orden social,



la cortesía, la seguridad nacional, la paz, el respeto a la tradición, la fe en Dios la armonía con la naturaleza. Además, los autores de la investigación comprobaron la sorprendente preponderancia de los valores colectivistas (pertenencia, participación, movilización social y cooperación) y su interferencia con los valores individualistas (libertad, autonomía, espíritu crítico). Esta vacilación se explica, según los autores, por el hecho de que el individuo no tiene suficiente conciencia de su importancia y sus funciones acrecentadas como centro de gravedad del nuevo orden social.

## **Apropiación pragmática de los valores**

¿Es de sorprender que, al cabo de tantos años de frustraciones, la juventud de Europa Central y Oriental se sienta tan fuertemente atraída por la sociedad de consumo y los valores conexos? Es lo que Kenkmann y Saarnitt (1994, pág. 180) denominan “pragmatización de los valores”. Estos autores realizaron una comparación interesante dentro de la misma generación de jóvenes, en Estonia, a partir de una encuesta longitudinal aplicada sucesivamente en 1983, 1984, 1987, 1990 y 1992. Los cambios registrados favorecen la progresión de los valores materialistas, propios de la sociedad de consumo, como reacción a los cambios políticos: la *perestroika*, la desintegración de la Unión Soviética, la independencia de Estonia y su desarrollo de tipo capitalista. La misma evolución fue confirmada en la República Checa por Cermáková y Holda (1992). En los años 1970-1980, los sondeos de opinión ponían claramente de manifiesto la predilección de los jóvenes por los valores vinculados a la vida privada (familia, amistad, intimidad y soledad), lo que equivalía a una forma de rechazo de la socialización colectivista. En cambio, los autores observaron después de 1989 la misma tendencia al pragmatismo como actitud dominante con respecto a los valores: prevalece a partir de entonces la atracción del dinero, los bienes materiales, los viajes, el espejismo del trabajo bien remunerado y el ocio.

## **Anomia**

En el plano individual, la transición se vive como un estado de inseguridad, de desmoronamiento de las certidumbres y de pérdida de puntos de referencia existenciales. Tras la desaparición del Estado protector y de sus garantías paternalistas, el individuo se siente expuesto e incluso amenazado. En la mayoría de los casos, no ha sido preparado para tomar iniciativas y ejercer realmente responsabilidades en un medio dominado por la competición y el riesgo social. Por esa razón, desea vivir en las condiciones propias del capitalismo, pero seguir trabajando como lo hacía en el socialismo. Ansía profundamente las reformas, pero está excesivamente pendiente de la seguridad de su empleo. En consecuencia, reclama derechos económicos y políticos, pero no sabe qué hacer con la libertad adquirida. Se congratula de las elecciones libres, pero suele dar su voto indiscriminadamente. A este estado de incertidumbre, apatía y desorientación moral Durkheim lo denominaba “estado de

anomia". Un equipo del Centro de Estudios de los Problemas de la Juventud de Rumania aplicó la escala de Leo Strole a una muestra de más de mil jóvenes de 15 a 29 años de edad (véase el estudio sobre la "Situación de la juventud rumana", 1994). La encuesta puso de manifiesto que el estado de anomia ya afecta a 88 % de los individuos. Los jóvenes rumanos están, en su mayoría, de acuerdo con la economía de mercado (70,4 %), incluso asociada a la inflación (54 %), pero no están dispuestos a aceptar la especulación y la corrupción (95,4 %), la delincuencia (94 %), la pobreza (76,2 %), la falta de igualdad de oportunidades (69,2 %) y el desempleo (65,9 %). Globalmente, se observa una desconfianza respecto del poder y las instituciones públicas (71,3 %), y una preocupación por lo inmediato mucho más fuerte que la que suscita el porvenir (53 %).

## **Fragilidad de la democracia**

La construcción de la democracia no está exenta de amenazas y vacilaciones. En ese sentido, Hermet planteaba en 1993 una pregunta inquietante: ¿se puede asegurar que las transiciones posttotalitarias son irreversibles? En la actualidad, sólo se puede comprobar que nadie está en condiciones de dar una respuesta clara y segura. Ahora bien, esta pregunta es tanto más ineludible cuanto que, al este y al oeste de Europa, se han multiplicado las amenazas que se ciernen sobre la democracia. Desde este punto de vista, son aún más preocupantes los datos suministrados por Sturzbecher (1994, pág. 197) en relación con la ex República Democrática Alemana, por ejemplo, en el *Land* de Brandenburgo: aunque los extranjeros constituyen solamente 1 % de los residentes (este porcentaje no tiene repercusiones reales sobre el mercado laboral), más del 40 % de los jóvenes que contestaron a la encuesta declaran que los extranjeros son la causa del desempleo en Alemania. Según la misma encuesta, un 42 % de los individuos estiman oportuna la repatriación de los extranjeros ya que "Alemania debe ser de los alemanes". ¿Es preciso recordar que apreciaciones de esta índole han sido a veces corroboradas por los hechos? Se comprende entonces mejor la creciente preocupación de la comunidad educativa.

## **¿Qué educación para la ciudadanía?**

En este punto de nuestro análisis, es legítimo preguntarse cuáles son los conocimientos y los valores que deberían servir para equipar a los "socionautas" de las transiciones en Europa Central y Oriental y cuáles son los ejes de la acción educativa que deberían contribuir a modelar una nueva ciudadanía.

Pese a la diversidad de las respuestas, es posible definir una serie de orientaciones convergentes. Para empezar, conviene remitirse a los temas, prioritarios para los países postcomunistas, revelados por una encuesta sobre los valores dominantes (Taylor, 1994). El orden de preferencias establecido por los ocho países participantes en la encuesta es el siguiente: la ciudadanía (75 %), la democracia (63 %), la conciencia nacional (50 %), el entendimiento internacional (50 %), la conciencia

ecológica (38 %), la paz y la tolerancia (38 %), los derechos humanos (25 %), la educación intercultural (25 %) y el antirracismo (25 %).

Otros autores (Horváth, 1990; Halász, 1991; Rust, Knost y Wichmann, 1994; Lewowicki, 1994; Nikandrov, 1995) han agregado otros elementos o modificado el orden de las prioridades. Cotejando estos datos y completándolos con nuestros propios análisis (Birzea, 1994), se puede esbozar un cuadro en que se destacan seis temas fundamentales:

- *Democracia y democratización.* En el ámbito de las políticas de la educación, este tema se expresa a través de medidas como: la descentralización, la liberalización del acceso, la diversificación de las estructuras, una mayor libertad para el personal docente, el fomento de iniciativas locales y el desarrollo de la enseñanza privada.
- *Consolidación de la ciudadanía.* Este tema también corresponde a la esfera de las políticas de la educación y a actividades como la formación de las competencias requeridas para la participación social, el aprendizaje de las responsabilidades compartidas, el fomento de la socialización política en la escuela y la promoción de los derechos y las obligaciones cívicos.
- *Consolidación de los valores humanistas.* Se logrará revitalizando los estudios clásicos, la individualización y la personalización de la enseñanza, la promoción de los valores perennes de la humanidad y el desarrollo de la confianza en el progreso humano.
- *Consolidación de la idea de nación.* Supone la afirmación de la identidad, el aprendizaje de la lengua, el conocimiento de la historia y la cultura nacionales, sin olvidar el redescubrimiento y la valorización de las tradiciones.
- *Redescubrimiento de la religión.* Se efectuará mediante el estudio de los textos en que se fundan las diversas religiones, así como con el fomento de la tolerancia religiosa.
- *Reconstrucción de la idea de Europa.* Pasa por el conocimiento de la cultura y las instituciones de Europa, la inserción de la dimensión europea en los programas escolares, el aprendizaje de lenguas extranjeras y el fomento de la educación intercultural.

Estas orientaciones ya han generado distintos efectos, siendo los más visibles los que conciernen a los programas de estudios de los diferentes países. No obstante, se puede distinguir una tendencia más general que atañe a tres aspectos:

En la mayoría de los casos se observa la aparición de una nueva materia escolar cuya finalidad es la *educación para la ciudadanía*. Esta nueva asignatura, denominada de distintos modos en función de las prioridades, las tradiciones y las posibilidades (conocimiento de la sociedad, estudios sociales, educación cívica, cultura cívica, etc.), se enseña como materia separada, generalmente en la escuela secundaria. En algunos países, sin embargo, esta enseñanza se imparte a partir de la escuela primaria.

En algunos casos, junto a materias autónomas, la educación para la ciudadanía recurre a planteamientos que abarcan el conjunto de los programas (Bulgaria, Croacia, Estonia, Hungría, Lituania, República Checa y Ucrania). Por regla gene-

ral, son módulos temáticos insertados en los programas de historia, filosofía, psicología, educación moral, religión, ciencias sociales, geografía y economía. En realidad, la educación para la ciudadanía saca provecho de la cooperación de profesores encargados de diversas disciplinas y que presentan una visión holística e interdisciplinaria.

Se observará que la enseñanza de la nueva materia escolar está a cargo de profesores de *ciencias sociales*, formados en su mayoría antes de 1989. Son particularmente escasos los profesores que recibieron su formación inicial en el ámbito de la instrucción cívica. La ausencia de una formación inicial y, sobre todo, de una reconversión generalizada del personal docente en las materias relacionadas con la nueva ciudadanía atestigua una carencia grave a la que convendrá dar especial prioridad cuando se elaboren las políticas educativas. En efecto, a diferencia de los demás países occidentales, donde la ciudadanía democrática se vive día a día y como un reflejo, en los países en transición postcomunista no existen imágenes ni puntos de referencia informales de la democracia. Por consiguiente, para orientarla es preciso empezar por conocerla bien. Este conocimiento es esencial para que la educación pueda contribuir a una transición cultural más breve y mejor lograda.

## Referencias

- Augustinos, G. (comp.). 1991. *Diverse paths to modernity in Southeastern Europe* [Diversos caminos hacia la modernidad en Europa Sudoriental]. Nueva York, Greenwood Press.
- Badrus, N. 1993. La société roumaine à la recherche de la normalité [La sociedad rumana en búsqueda de normalidad]. *Cahiers internationaux de sociologie* (París), vol. 45, págs. 403-415.
- Birzea, C. 1994. *Educational policies of the countries in transition* [Las políticas de la educación en los países en transición]. Estrasburgo, Prensas del Consejo de Europa.
- Cermáková, Z.; Holda, D. 1992. Changing values among Czech students: before and after November 1989 [Los valores en evolución de los estudiantes checos: antes y después de noviembre de 1989]. *European Journal of Education* (París), vol. 27, n° 3, págs. 303-314.
- Cerych, L. 1995. Educational reforms in Central and Eastern Europe [Las reformas de la educación en Europa Central y Oriental]. *European Journal of Education* (París), vol. 30, n° 4, págs. 423-435.
- De Soto, H.G.; Anderson, D.G. (comps.). 1993. *The curtain rises: rethinking culture, ideology and the State in Eastern Europe* [Se alza el telón: reconsiderar la cultura, la ideología y el Estado en Europa Oriental]. Atlantic Highlands, Nueva Jersey, Humanities Press.
- Gábor, K.; Balog, I. 1995. The impact of consumer culture on Eastern and Central European youth [La influencia de la cultura del consumo en la juventud de Europa Central y Oriental]. *Educatio* (Budapest), n° 2, págs. 311-326.
- Halasz, G. 1991. Valeurs modernes et traditionnelles: la politique de l'éducation face aux attentes sociales en Hongrie [Valores modernos y tradicionales: la política de la educación frente a las expectativas sociales en Hungría]. *Education comparée* (París), n° 45, págs. 59-64.
- Hermet, G. 1993. *Les désenchantements de la liberté: la sortie des dictatures dans les*

- années 90* [Los desencantos de la libertad: la salida de las dictaduras en los años noventa]. París, Librairie Arthème Fayard.
- Horváth, A. 1990. Tradition and modernization: educational consequences of changes in Hungarian society [Tradición y modernización: consecuencias educativas de los cambios en la sociedad húngara]. *International Review of Education* (Hamburgo), vol. 36, n° 2, págs. 207-217.
- Inglehart, R. 1990. *Culture shift in advanced industrial societies* [Nueva orientación de la cultura en las sociedades industriales avanzadas]. Princeton, Princeton University Press.
- Kenkmann, P.; Saarnitt, J. 1994. Education and shifts in youth's value orientations in Estonia [Educación y cambios de las orientaciones de los valores de los jóvenes en Estonia]. En: Rust, V.D.; Knost, P.; Wichmann, J. (comps.) *Education and value crisis in Central and Eastern Europe*. Frankfurt del Meno, Peter Lang, págs. 161-182.
- Lewowicki, T. 1994. Changes in Polish youth values: between doubt and hope [Cambios en los valores de la juventud polaca: entre la duda y la esperanza]. En: Rust, V.D.; Knost, P.; Wichmann, J. (comps.), *op. cit.*, págs. 267-279.
- Nemo, Ph. 1993. Le triomphe moral de l'Ouest [El triunfo moral de Occidente]. En: Haarscher, G.; Thelò, M. (comps.) *Après le communisme*, págs. 53-73. Bruselas, Editions de l'Université de Bruxelles.
- Nikandrov, N.D. 1995. Russian education after Perestroika: the search for new values [La educación rusa después de la perestroika: la búsqueda de nuevos valores]. *International Review of Education* (Hamburgo), vol. 41, n° 1-2, págs. 47-57.
- Rust, V.D.; Knost, P.; Wichmann, J. (comps.). 1994. *Education and value crisis in Central and Eastern Europe* [Educación y crisis de valores en Europa Central y Oriental]. Frankfurt del Meno, Peter Lang.
- Starea tineretului roman [Situación de la juventud rumana]. 1994. Bucarest, Centrul de studii cercetri pentru probleme de tineret.
- Sturzbecher, D. 1994. Freedom without chances: value changes of East German youth [La libertad sin oportunidades: cambios de valores en la juventud de Alemania del Este]. En: Rust, V.D.; Knost, P.; Wichmann, J. (comps.), *op. cit.*, págs. 183-204.
- Sztompka, P. 1993. *The sociology of social change* [Sociología del cambio social]. Oxford, Blackwell.
- Taylor, M. 1994. *Values education in Europe: a comparative overview of a survey of 26 countries in 1993* [La educación en materia de valores en Europa: presentación comparada de una encuesta realizada en 26 países en 1993]. Slough (Reino Unido), National Foundation for Educational Research.
- Van den Broeck, A.; De Moor, R. 1994. Eastern Europe after 1989 [Europa Oriental después de 1989]. En: Ester, P.; Halman, L.; De Moor, R. (comps.). *The individualizing society*. Tilburg, Tilburg University Press, págs. 197-228.
- Von Kopp, B. 1993. Global changes and the context of education, democracy and development in Eastern Europe [Los cambios generales y el contexto de la educación, la democracia y el desarrollo en Europa Oriental]. En: Mitter, W.; Schafer, U. (comps.). *Upheaval and change in education*. Frankfurt-del-Meno, German Institute for International Educational Research, págs. 85-98.

---

CONTEXTOS Y PERSPECTIVAS DE LA CIUDADANIA  
EN EL MUNDO ACTUAL

---

---

CIUDADANIA, INTEGRACION  
NACIONAL Y EDUCACION:  
IDEOLOGIA Y CONSENSO  
EN AMERICA LATINA

---

*Manuel Antonio Garretón*

---

### **Consenso e ideología educacional**

En los últimos tiempos parecen imponerse una nueva visión y un paradigma para la educación en los países en desarrollo que constituyen, aunque se reconocen importantes diferencias internas, un nuevo consenso mundial sobre educación<sup>1</sup>. Tales visiones sin duda han supuesto un avance en el conocimiento sobre educación, influyendo positivamente en las políticas educacionales actuales. Existe, sin embargo, el riesgo es que se conviertan en una ideología que oculte los nuevos problemas y contradicciones que emergen como efecto precisamente de estas nueva visiones y políticas.

---

*Versión original: español*

*Manuel Antonio Garretón (Chile)*

Doctor por la Escuela de Estudios Superiores en Ciencias Sociales (París). Profesor, antiguo director del Departamento de Sociología de la Universidad de Chile. Asesor en el Ministerio de Educación de Chile (1990-1994) y director de investigación en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO, 1975-1995). Profesor invitado en varias universidades de Europa y de América Latina donde ha enseñado sociología política, educación, cultura y desarrollo socio-económico. Autor o compilador de más de cien artículos, traducidos a varias lenguas. Entre sus publicaciones más recientes: *La faz sumergida del iceberg: ensayos sobre la transformación cultural* (1994); *Hacia una nueva era política: estudio sobre las democratizaciones* (1995).

Toda ideología tiene tres componentes fundamentales: la crítica del pasado o de los modelos que quieren superarse, el anuncio de una "buena nueva" y el ocultamiento o negación inconsciente de las contradicciones inherentes.

En el caso de los nuevos paradigmas educacionales, la crítica del pasado se dirige al papel principal del Estado en las políticas educacionales, a la idea predominante de acceso masivo y de ausencia de calidad y diversidad de la oferta educacional, y a la falta de vinculación del sistema educativo con las necesidades de crecimiento y de desarrollo económico y productivo.

La buena nueva consiste en proclamar el conocimiento como la nueva fuente de riqueza de las naciones y, por lo tanto, conceder prioridad a la educación en la inversión y en los presupuestos públicos como instrumento fundamental del crecimiento económico, la equidad social y la realización personal de los individuos. La educación provee los denominados "códigos culturales de la modernidad", la formación ciudadana y la preparación para el mercado laboral. Se define así una visión instrumental de la educación que en el caso de los países en desarrollo se justifica mediante el argumento de que los modelos económicos exitosos son los que han invertido en educación y capital humano.

Lo propiamente ideológico de esta visión consiste, por un lado, en la definición monolítica y simple de sus componentes: modernidad identificada con modernización, educación identificada con modernidad identificada con modernización, educación identificada con sistema escolar y preparación para el mundo laboral, desarrollo identificado con crecimiento económico, formación con adquisición de conocimientos, equidad con igualdad socioeconómica y pluralismo sociocultural. Por otro lado, en la suposición de una correspondencia positiva, o círculo virtuoso, en que todos estos elementos se potencian entre sí. Se reemplaza así la constatación empírica y las regularidades históricas por un discurso normativo que hace caso omiso de las tensiones y, a veces, contradicciones entre todas las dimensiones mencionadas o que las elude a menudo a través de una enumeración inorgánica de condiciones y buenos deseos.

Hay que reconocer que no todos los discursos o modelos en boga adhieren acríticamente a este nuevo consenso; en efecto, unos se desplazan más hacia la dimensión tecnocrática o economicista, otros se ubican en el polo más humanista o culturalista y otros ocupan una posición más ambigua entre ambos polos. También es cierto que con el fin de analizar los riesgos ideológicos estamos subrayando elementos del discurso que se presentan muchas veces de manera más compacta. Finalmente, tampoco puede ignorarse, como hemos dicho más arriba, el importante impacto que este nuevo discurso, más o menos universal y con enormes matices internos, ha significado en el avance de las políticas educacionales.

Detrás de toda visión de política educacional, hay también una visión y diagnóstico de la época y la sociedad. Hasta hace poco primaban un determinado supuesto y visión de la sociedad a la que se asociaba el modelo republicano de educación universal. Se trataba de la idea de una sociedad homogénea en que cultura, economía, política y organización social se correspondían entre sí, lo que, a su vez, se expresaba en la correspondencia entre escuela, socialización, cultura juvenil y

preparación para la vida social y económica. En los últimos tiempos ha surgido una visión alternativa que se hace predominante. Es la idea de sociedad globalizada en que el modelo transnacional de mercado reemplaza a la comunidad política nacional, convirtiéndose en el espacio de la política educacional cuya función es la formación para la competitividad.

Es cierto que la idea clásica de sociedad y los modelos educacionales que se le asociaban ya no tienen la misma vigencia, aunque muchos de sus elementos permanezcan integrados a una nueva realidad. Pero ello no significa tampoco que estemos en presencia de una sociedad globalizada en que todo se reduce a la inserción de la educación en el sistema productivo como base del crecimiento económico. Ambas dimensiones existen, pero en el marco de una totalidad que las redefine e integra.

En lo que sigue, plantaremos interrogantes sobre la ambigüedad del contexto e insistiremos en la multidimensionalidad de la situación que exige asumir y coexistir con las contradicciones, más que resolverlas en el discurso. Lo que intentaremos mostrar es que: las diversas dimensiones que aparecen integradas o armonizadas en el discurso del nuevo consenso educacional se han desagregado; tienen sus propias consistencias y dinámicas; presentan contradicciones entre sí; y no pueden reducirse a una visión instrumental de la educación respecto de una de ellas, por importante que sea, como es el caso del crecimiento económico-productivo.

## **Transformaciones de la personalidad y de la sociedad contemporáneas**

La educación se ha movido siempre en torno a dos ejes y a la relación entre ellos. Por un lado, ciertos supuestos sobre la niñez y juventud; por otro, una determinada visión de la sociedad a la que niños y jóvenes pertenecen.

En relación a la definición de niñez y juventud, como rasgos básicos del sujeto de la acción educativa, hay dos cambios centrales. El primero se refiere a la no correspondencia entre los desarrollos de las diversas dimensiones de la personalidad juvenil. Un ejemplo de ello es la diferenciación de los tiempos vitales: por un lado, hay una más temprana inserción de la persona en la vida y problemas de la sociedad y, por otro, una mayor prolongación del periodo de adolescencia. El segundo se refiere a la autonomización de una cultura juvenil de carácter más universal respecto de las culturas nacionales o de las sociedades particulares. Lo que queremos enfatizar es que esta idea de niñez y adolescencia, con rasgos biopsíquicos que se corresponden con una cultura juvenil y cuya preparación para integrarse en una sociedad se realiza en el ámbito de la escuela, supuesto con el que ha trabajado la educación en este siglo, está hoy siendo cuestionada.

Por su parte, la idea de sociedad está cuestionada como el lugar referencial de la acción social, lo que ha sido reiteradamente señalado, por la simultaneidad de dos procesos. “Desde arriba”, en la medida en que el proceso de globalización destruye la idea de fronteras y de un centro endógeno de decisión. “Desde abajo”, en la medida en que las identidades y adscripciones se autonomizan de ese centro de decisión y se constituyen en su propio y básico referente de acción social.



La idea de sociedad es reemplazada, así, por la imagen del mercado o de una suma de individuos, o aun por la de un flujo permanente de subjetividades y estrategias, o en fin, por la de coexistencia de comunidades identitarias en las que se funden cultura y sociedad. La sociedad identificada con la idea de *polis* se disloca.

La pregunta central, entonces, es si existe o no un espacio de sentido y referencial para la acción social que pueda construir una mediación, entre individuos o tribus, por un lado, y el mundo globalizado de autorrutas y mercados de diversos tipos. Si lo hay, éste no puede ser otro que la sociedad-*polis* nacional u otros espacios más amplios que se constituyan a partir de ella. Si no lo hay, entonces desaparece el concepto de sociedad, porque ni el mundo globalizado ni el mundo de las identidades constituyen lo que clásicamente entendemos por *polis*. La reiterada alusión a la “aldea global” no resuelve este problema, sólo lo vuelve a señalar con una mala metáfora.

La idea de sociedad y *polis* remitía a una cierta correspondencia entre un modelo cultural, un sistema económico, una estructura social y una organización política. Hoy asistimos a dos fenómenos fundamentales a este respecto. En primer lugar, ya no existe una correspondencia de estas dimensiones en un determinado espacio territorial. Modelos culturales, sistemas políticos, modos de producción y organización social de muy distinta índole coexisten en un mismo ámbito y no se refieren el uno al otro ni como requisitos ni como efectos. En segundo lugar, ninguna de estas dimensiones obedece a una determinación esencial por parte de otra, cada una tiene su propia dinámica y las determinaciones recíprocas son precarias, parciales y transitorias. Es posible discernir, sin embargo, contrariamente a lo que sostienen los enfoques postmodernistas, una regularidad estructural en las relaciones entre estas dimensiones y aun determinaciones en uno u otro sentido, sólo que éstas no son unívocas y no obedecen a una ley natural de la historia, sino que son una creación histórico-social.

La conclusión es que la política y la educación son las únicas que pueden, si no unificar estas dimensiones en un solo modelo societal, mantenerlas en tensión y relación entre sí, en el entendido que ninguna de ellas se agota en el espacio territorial de una sociedad. La sociedad-*polis* es el espacio en que se da el encuentro, tensión y articulación de estas dimensiones que aparecen independientes unas de otras. La educación no puede ser otra cosa que la formación de sujetos que puedan internalizar personalmente y socializar colectivamente estas articulaciones.

## La especificidad de América Latina

Para América Latina, esta cuestión teórico-práctica es crucial. La idea de una sociedad concebida como unidad en la que los actores se constituyen en torno a su memoria histórica y en torno a proyectos y contraproyectos sobre ella y su futuro, es intrínseca al pensamiento y práctica socio-políticos.

La idea de matriz socio-política o matriz constituyente (u originadora) de actores sociales, concebida como la relación entre Estado, sistema de representación política y base socioeconómica y cultural de actores, organizadas por el régi-

men político, busca precisamente dar cuenta de la disociación e interacción entre las dimensiones económica, política, social y cultural. La hipótesis básica es que pasamos de una matriz de fusión de estos componentes, la llama matriz *nacional-popular* o *político-céntrica*, a una situación en que se abren posibilidades de composición y restauración de la matriz antigua o de creciente autonomización y fortalecimiento sinérgico de sus componentes.

Esta transformación de la matriz socio-política, que altera profundamente funciones y contenidos de la educación, se da en medio de cuatro procesos que redefinen la nueva problemática latinoamericana y que son irreductibles entre sí: la formulación de un modelo propio de modernidad, la construcción de democracias políticas, la democratización o integración social, la reinserción en la economía mundial. Estos procesos constituyen la operacionalización de las dimensiones cultural, política, social y económica a las que hemos aludido más arriba. La pregunta fundamental es qué educación será apropiada para formar personas y constituir actores capaces de articular las cuatro problemáticas aludidas, que son a la vez independientes y complementarias entre sí.

## El modelo de modernidad

Las visiones predominantes en América Latina hasta hace poco definieron una problemática histórica que suponía un tipo básico de sociedad “moderna” con variantes en grados y estructuras internas, pero a partir de una misma matriz conceptual y un concepto unívoco de “modernización”, aunque hubiera diversos tipos o estilos. Modernidad y modernización se correspondían como estructura y proceso, como meta y camino, respectivamente.

Actualmente, estamos en presencia de un cambio dramático en esta definición, lo que lleva al error de pensar que estamos, más allá estas cuestiones, viviendo ya las problemáticas de sociedades postmodernas o encaminados hacia éstas. Digamos de entrada que sociológicamente no existe un tipo societal postmoderno y que este concepto es sólo un mala metáfora.

Hoy se ha perdido la ingenuidad sobre “la” modernidad. Ella es sociológicamente la forma societal en que se constituyen “sujetos”. Pero no sólo desde la vertiente racional, sino también a partir de la expansión de la subjetividad y de las identidades y memorias colectivas, pudiendo así la tradición, desprendida de sus atavismos metasociales, transformarse también en una dimensión constitutiva de sujetos, es decir, “moderna”. Esquemáticamente hablando, la vertiente racional tiene una dimensión racional emancipadora y una dimensión puramente instrumental. La vertiente subjetiva tiene una dimensión expresivo-afectiva y otra identitaria. La memoria histórica tiene un componente basado en el modo en que una cierta colectividad ha logrado combinar las diversas dimensiones y un componente de elaboración de una historia colectiva. La modernización por su parte puede aparecer como secularización, pero también como una expansión *radical* de las otras dimensiones. Es por ello que no existe “la” modernidad definida fuera de los sujetos o como un estado o meta al que llegar, sino como la combinación de todas las dimen-

siones antes señaladas en un determinado ámbito que configura diversos modelos y experiencias de modernidad. Así no se "llega" a la modernidad, pues ella está permanentemente produciéndose y reproduciéndose endógenamente. No hay, entonces, un tipo societal único identificado con la modernidad, como por ejemplo lo fueron la sociedad industrial o la sociedad capitalista en un momento, ni tampoco las sociedades concretas se definen por su mayor o menor distancia con respecto a dicho tipo de sociedad. Hay diferentes modelos históricos de modernidad.

Hoy en día, no sólo está cambiando la percepción universal de lo que es una sociedad moderna, sino que hay una transformación del modelo de desarrollo y de modernización que deja de estar asociado a una visión unívoca basada en Estados nacionales movilizadores en torno a los cuales se organizaban los actores de la producción industrial, principalmente las clases sociales, en la lucha por la dirección del proceso, la posesión de los recursos y la distribución de los beneficios. El eje pasa a ser ahora las fuerzas transnacionales de mercados globalizados, y por eso mismo el problema crucial es la reconstitución de la capacidad de acción de la sociedad sobre sí misma, es decir, la reconstrucción y fortalecimiento de los actores locales y el sistema político.

En América Latina esto se traduce en el fin de la época nacional popular, el eclipsamiento de sus principales actores y la desaparición de los grandes paradigmas analíticos del desarrollo. En su lugar, surgen unas políticas pragmáticas de adaptación y corrección en relación a los ajustes estructurales, o bien recomposiciones precarias y desencantadas de actores sociales y políticos. En el plano teórico, el nuevo enfoque se traduce en una invasión del nivel socio-histórico por visiones que identifican sociedad con mercado, individuo con productor y modernidad con modernización a través del modelo neoliberal, en sus versiones de derecha e izquierda, o bien, la exaltación del sujeto identitario, casi siempre de tipo religioso.

Las dos grandes problemáticas de la sociedad latinoamericana ya no tienen ni un modelo teórico cierto ni un modelo histórico referencial: por un lado, la redefinición de la modernidad en términos de nuevas dimensiones que abren campos a modelos y experiencias diversas y propias de modernidad, generando sujetos históricos distintos de los conocidos hasta ahora; por otro lado, la transformación del modelo de modernización o desarrollo vigente los dos últimos siglos. En este vacío de certidumbre, el mercado, las comunicaciones masivas o el refugio identitario invaden temporalmente el campo que antes ocupaba la sociedad-*polis*, y la tecnocracia reemplaza la confrontación de proyectos y contraproyectos históricos.

## **La construcción de sistemas políticos democráticos**

Las transformaciones socioeconómicas, culturales y políticas de las últimas décadas y la reinserción necesaria de América Latina en el nuevo contexto mundial replantean la cuestión democrática en la región.

Ya no se trata solamente de un cambio de régimen político que evite las regresiones autoritario-militares y los saltos revolucionarios que llevan a otros tipos de

autoritarismo político. No hay por el momento fórmulas alternativas al régimen democrático que cuenten con la fuerza o el apoyo interno y externo para imponerse.

Sin embargo, la erosión de la legitimidad democrática debida a su débil calidad puede hacer resurgir estas alternativas o crear un vacío de legitimidad en cualquier tipo de régimen, lo que equivale a la deslegitimación más que de la democracia, de la política propiamente dicha. En diversos contextos, más que los autoritarismos, son la guerra, la corrupción o la permanente banalización y descomposición las que llenan este vacío de legitimidad.

Así, la cuestión democrática ya no parece plantearse como parte del ciclo autoritarismo-democracia que caracterizó gran parte de este siglo de América Latina, sino como parte de un cambio de época, en que la idea misma de sociedad-Estado está cuestionada y donde la problemática central es precisamente su reconstitución.

Por otro lado, ya no se exige a la democracia lo que no puede dar en cuanto régimen y que corresponde a otras esferas de la sociedad, es decir, se la acepta como lo que es, una *dimensión particular* de la sociedad y no como una *totalidad* o forma global de organización de ella, pero precisamente en cuanto régimen se le exige más. Hay que recordar que en nuestros países la política fue sobre todo movilización y escasamente representación. Hoy se exige a las democracias su función representativa, pero en un momento en que esta idea está en cuestión por las profundas transformaciones en la naturaleza de lo que debe ser representado en la esfera de lo político.

Todo ello indica que no basta con la instalación y reproducción de instituciones tradicionales, por estrictamente indispensable que esto sea, porque los dos grandes problemas que amenazarán a las democracias en el futuro son la irrelevancia de las instituciones frente a los poderes fácticos nacionales y transnacionales y la incapacidad de dar cuenta de la agenda de demandas sociales por la exclusión de vastos sectores de la sociedad. Dicho de otra manera, la creatividad institucional debe aplicarse tanto a resolver los problemas de cómo y quién gobierna la sociedad, como, sobre todo, al aspecto más deficitario de la tradición democrática, especialmente en nuestros países: el contenido (el qué) del “buen gobierno”, que implica pero también va más allá del concepto de *accountability*.

La insistencia necesaria en un concepto de democracia restringido a su carácter de régimen político, es decir, de mediación institucional entre Estado y sociedad para resolver solamente los problemas del gobierno, la ciudadanía y la canalización de conflictos y demandas sociales, evita que se exija a un régimen político lo que ningún régimen puede resolver. Pero es necesario recordar todavía que un régimen no es sólo un conjunto de mecanismos institucionales, aunque no puede prescindir de ellos, sino que se funda en *acuerdos societales* profundos en torno a determinados *principios éticos*. Se ha dicho que en muchas democracias este acuerdo se hizo en torno al principio de la libertad y que el *ethos* de la democracia latinoamericana sería más igualitario que libertario, de ahí el histórico déficit institucional, representativo (o liberal) de los diversos regímenes latinoamericanos, frente a los populismos y las movilizaciones extrainstitucionales. Es cierto que las experiencias autori-

tarias han fortalecido el *ethos* libertario, y que las transformaciones estructurales asociadas a una determinada visión o modelo de modernidad han erosionado el *ethos* igualitario, integrativo o solidario de las democracias latinoamericanas. Pero no es menos cierto que no habrá democracias viables si no se amalgaman estos dos principios éticos y si éstos no se encarnan en instituciones representativas y eficaces.

En definitiva, el desafío democrático en los tiempos que vienen, y al cual deben responder los sistemas educativos en lo que les es propio, es, además de completar y consolidar regímenes democráticos que sucedan irreversiblemente a los diversos autoritarismos, asegurar la relevancia y calidad de esas democracias.

## Ciudadanía, exclusión y representación

La ciudadanía es la reivindicación por parte de un sujeto de derechos y responsabilidades frente a un determinado poder. Diversos fenómenos contemporáneos, relacionados entre sí, están redefiniendo los alcances y límites de la participación y la ciudadanía tal como fueron vividas por las sociedades modernas hasta ahora.

En primer lugar, como ya hemos dicho, la multidimensionalidad de la sociedad con la creciente diversificación de los ámbitos económicos, culturales, políticos y de organización social. Ello implica que en cada ámbito se dan diversas formas de constitución de sujetos. Las demandas y aspiraciones son más complejas y apuntan no sólo al acceso, sino a la calidad de lo que se aspira. La política pierde su centralidad pasando de una política ideológica a una política más instrumental: se produce una escisión entre el contenido de "lo" político y el de "la" política, la cual pasa a ser una actividad especializada perdiendo su carácter convocador para devenir instrumental y cupular (profesional).

En segundo lugar, se produce una expansión de la aspiración ciudadana que contrasta con la ausencia de instituciones que la hagan efectiva. Ya no se reivindican derechos y responsabilidades sólo frente al poder político o al Estado en sus niveles centrales o descentralizados, sino también frente a poderes constituidos en el ámbito económico, de las relaciones de género, de las comunicaciones, del medio ambiente, del espacio local y regional, de una ciudadanía global que se da a nivel no territorial o nacional, como lo apuntan las versiones más avanzadas de los derechos humanos. En cada uno de estos ámbitos se plantea el problema específico de cómo se es ciudadano.

En tercer lugar, en el caso de América Latina, y en general de una parte importante de la humanidad, estos fenómenos están atravesados y redefinidos por el hecho central de la exclusión de vastos sectores que pueden llegar a dos tercios de cada sociedad. Los tipos y formas de exclusión son muy diversos y están referidos tanto a los ámbitos clásicos de la ciudadanía, como a los nuevos ya mencionados y que definen los modelos de modernidad. Sin embargo, hay ciertas características que afectan a todas las exclusiones contemporáneas y que coexisten con las tradicionales. Por un lado, ellas están menos definidas en términos de conflicto y de dominación que en términos de marginación y distanciamiento progresivo, de modo que los excluidos no entran como sectores subordinados u oprimidos en la

sociedad, sino que simplemente no entran o sobran. Por otro lado, ello no significa una dualización simple, sino más compleja, porque las demandas de los excluidos ya no son sólo en términos del acceso a los niveles mínimos de lo que le es negado, sino también a su calidad. En este sentido, hay una dimensión cultural de la modernidad que está presente en quienes son expulsados de ella.

En cuarto lugar, y como consecuencia de los tres fenómenos anteriores, asistimos a un cuestionamiento de las formas tradicionales de representación política y corporativa y de las organizaciones clásicas en que esto se expresaba. La expansión de la subjetividad (que incluye pero que no debe confundirse con el individualismo, pues va más allá del él), de los ámbitos de ciudadanía, así como la redefinición de la política y de sus relaciones con la sociedad y los fenómenos de exclusión, definen nuevas demandas y aspiraciones, nuevas formas de lucha y conflictos. Así, por un lado, se hacen más complejas, técnicas y autónomas entre sí las luchas por las libertades y las igualdades, y, por otro, se agregan a ellas las demandas de felicidad y autorrealización, muchas de las cuales no son “representables”.

Finalmente, un nuevo patrón de doble conflicto, donde la misma palabra conflicto es ambigua, pues no están definidos los adversarios claramente y porque no puede prescindirse de la comunicación y la concentración, emerge en todos los ámbitos y atraviesa todas las instituciones y organizaciones, replanteando los problemas de participación en ellas: el que enfrenta a los excluidos con los incluidos, y el que se da en cada ámbito entre incluidos por los modelos de modernidad y que se refiere al dominio de los instrumentos de definición de esos modelos.

Cuando se habla de educación para la ciudadanía, entonces, debe entenderse que se habla de un fenómeno que no tiene ya un carácter delimitado de una vez para siempre y al que hay que simplemente acceder, sino de un ámbito que está en proceso de constitución con aspectos institucionalizados que hay que desarrollar y con aspectos cuya institucionalización hay que inventar.

## **El modelo de desarrollo y de inserción internacional**

Hemos dicho que lo que está cambiando no es sólo la naturaleza de la sociedad moderna, sino también el modo predominante de modernización y desarrollo.

El modelo clásico de desarrollo de América Latina en este siglo, basado en la intervención del Estado, ha sido relativamente exitoso en cuanto a desarrollo económico e integración social de ciertos sectores durante varios períodos, pero no ha resuelto los problemas de desarrollo nacional coherente y de superación de desigualdades estructurales y ha resultado ambivalente respecto de la democracia política. Es muy poco probable que por sí mismo el llamado nuevo modelo de desarrollo transnacional, caracterizado por la introducción de mecanismos de mercado y el aumento de la competitividad, se traduzca necesariamente en la profundización de la democracia política. Y hay más bien un efecto negativo de este modelo en la igualdad socioeconómica y en la formación y fortalecimiento de actores sociales. Así, contrariamente a una ideología extendida en América Latina,

el liberalismo económico, la democracia y el desarrollo son procesos que no siguen una relación lineal y acumulativa entre ellos, sino llena de tensiones y contradicciones.

El paso complejo de un modelo genérico de desarrollo o modernización que se dio a través de Estados nacionales a uno cuyo eje está constituido por las fuerzas de mercado transnacional y globalizadas, ha tenido como punto visible los llamados ajustes estructurales. Es evidente que tales ajustes, independientemente de las condiciones políticas en que se realizaron, resolvieron parcialmente un problema económico de corto plazo y también aportaron en relación a una cuestión de más largo plazo, como era la fuerte subordinación de la economía a la política. Pero, en general, los ajustes han tendido a confundirse con un modelo de desarrollo de mayor alcance y, prácticamente sin excepciones, han significado un aumento de la pobreza y, sobre todo, de las desigualdades sociales. En realidad, ellos representan mucho más un punto de ruptura que un modelo coherente de organización de la sociedad para el futuro. La pretensión totalizante del neoliberalismo de volver a identificar modernidad con un tipo de modernización a partir de los ajustes, no tuvo ninguna seriedad teórica y su vida fue muy efímera.

El modelo emergente de desarrollo, en el cual las fuerzas transnacionales del mercado desempeñan un papel central, ha destruido las bases materiales, políticas y organizacionales de los actores sociales y tiende a provocar su permanente debilitamiento. La cuestión crucial hoy día parece ser la reconstrucción de un sistema político que permita el fortalecimiento simultáneo del Estado y de la capacidad autónoma de los actores colectivos para definir el tipo de modernidad que desean. Si ello no ocurre, no sólo habrá estancamiento económico en el mediano plazo, sino creciente desintegración de la sociedad.

La ilusión de que ya estamos en presencia de un nuevo modelo irreversible, aplicable a cada país a través de una fórmula única, lleva a afirmar que las economías latinoamericanas, en especial las de algunos países, habrían resuelto el modelo de desarrollo estatista y cerrado que ha prevalecido durante gran parte de este siglo. En esta perspectiva, la función de la educación sería entonces la de adaptación de los individuos y las sociedades a las nuevas condiciones de la economía mundial y del modelo de crecimiento.

Por el contrario, lo más probable es que, pasado el momento de ruptura con el modelo de crecimiento y desarrollo, haya que revincular sociedad, política y economía, reconociendo la autonomía cada una. Esto significa que ciertos elementos del modelo de desarrollo nacional deberán combinarse con elementos del modelo transnacional, pero que no habrá sustitución de uno por otro. La educación en esta materia no podrá adscribirse ni en su función ni en su estructura ni en su contenido a ninguno de ellos en particular, como tienden a proclamarlo las ideologías educacionales economicistas y las tecnocracias hoy vigentes.

## Conclusiones

Lo que se nos presenta como un nuevo consenso educativo para los países en desa-

rollo parte de la afirmación de que la educación es el instrumento principal del crecimiento y la equidad. Ello descansa en el supuesto de que el mundo ha uniformizado su modelo de crecimiento y que en todo crecimiento la educación es la fuente principal. Esto puede ser deseable, pero los recursos naturales, la posición de poder de ciertas sociedades frente a otras, la naturaleza de la distribución de la riqueza y el poder, la capacidad financiera, el poder militar, por citar sólo algunos elementos, pueden ser más influyentes que la calidad o la equidad de la educación. Por otra parte, el crecimiento no puede identificarse tan simplemente con el desarrollo, por cuanto la dimensión productiva puede entrar en contradicción con la dimensión medioambiental, con la integración ciudadana, con la igualdad social o con la identidad cultural, además de las contradicciones que pueden producirse entre algunas de éstas. Lo que queremos indicar es que estamos enfrentados a procesos con opciones contradictorias y que no se ha definido un tipo de sociedad en que puedan resolverse. Estamos más bien en una situación de ruptura con el modelo anterior, lo que redefine el modelo político y educacional, que son espacios privilegiados de articulación de estas tensiones y contradicciones.

Pero la propia educación se ve enfrentada a profundas tensiones que marcan su ruptura con el sistema clásico. Asistimos a la disociación entre la cultura juvenil y los procesos de socialización escolar y familiar, entre los rasgos biopsíquicos de la niñez y la juventud y la inserción en la sociedad, entre los requerimientos de formación personal y la inserción en el cada vez más complejo y estrecho mundo laboral, entre la transmisión de la herencia cultural y el modo de producción y reproducción de conocimientos y destrezas. La escuela en sus diversos niveles no puede asegurar la unidad entre estos elementos como lo hizo en el sistema educacional clásico.

Y no se trata ni de volver a la ideología fracasada de la desescolarización que imperó en los sesenta, ya que en cierta dimensión la escuela será siempre indispensable fundamentalmente para los países en desarrollo. Tampoco es posible sostener que tales contradicciones se resuelven por la simple expresión de deseos o por teorías economicistas que definen instrumentalidades unilaterales para la educación.

Ello significa que para el futuro habrá que pensar en una educación en la que coexisten diversos sistemas educacionales. La educación para la persona, la educación para la ciudadanía, la educación para la democracia, la educación para el desarrollo, la educación para el mundo globalizado y mediático, por citar algunos de estos subsistemas a los que hemos hecho alusión, deberán dar origen a instituciones propias y diferentes, una de las cuales será el sistema escolar (preescolar, básico, medio y superior), que no podrá ser reemplazado pero tampoco podrá ser la única institución educacional. La coordinación y articulación en un mismo contexto nacional de diversos sistemas educacionales, y no hablamos de niveles sino de diversos sistemas, será la gran tarea de la política educacional del futuro.

## Nota

1. Aunque presentan importantes diferencias entre sí, pueden considerarse como parte del gran debate educacional de la época, entre otros, los documentos de la Conferencia



Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, Marzo 1990), *La educación encierra un tesoro* (Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, 1996), *Prioridades y estrategias para la educación. Examen del Banco Mundial* (Banco Mundial, 1996), *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* (CEPAL, 1992).

---

## ¿QUE UNIVERSALIDAD PARA LOS DERECHOS HUMANOS?

---

*Willem Doise*

---

La universalidad de los derechos humanos plantea un problema. Para convencerse de ello, basta con leer la prensa de los países occidentales durante las visitas de hombres de Estado de países no occidentales o durante la celebración de cumbres políticas. En estas ocasiones, denunciamos sobre todo la conculcación de los derechos humanos en los países extranjeros y nuestras relaciones con ellos se supeditan a la observancia de dichos derechos.

Este tipo de denuncia es muy frecuente y responde sin duda a intenciones políticas. Pero, como psicólogo social, emito la hipótesis de que suele reflejar también una actitud etnocéntrica. De modo que esto complica más que contribuye a resolver el problema de la universalidad de los derechos humanos. Esta universalidad se funda necesariamente en un concepto de los derechos humanos que reposa en la noción de interdependencia.

### **Figuras de interdependencia**

Gran parte de los trabajos de psicología social consisten en describir, clasificar y analizar modalidades de interdependencia entre individuos. Así ocurre, por ejem-

---

*Versión original: francés*

*Willem Doise (Bélgica)*

Doctor en psicología social por la Universidad de la Sorbona (1967). Investigador en el Centro Nacional de Investigaciones Científicas (CNRS, 1967-1972). Profesor de psicología social experimental en la Universidad de Ginebra desde 1972. Presidente de la Asociación Europea de Psicología Social Experimental entre 1978 y 1981. Profesor invitado en las universidades de Auckland, Belgrano, Bolonia, Bruselas, Lieja, Lovaina, Otago, Provenza, Roma, Saboya y Tilburg. Sus principales campos de investigación son las relaciones intergrupales, la identidad social, el desarrollo socio-cognitivo, las representaciones y las explicaciones sociales en psicología social.

plo, con los realizados por Sherif (1996) que analizan la interdependencia entre miembros de un mismo grupo para la ejecución de un proyecto común, y también la interdependencia positiva o negativa entre los proyectos de grupos distintos.

Deutsch (1985) describió figuras de interdependencia en la esfera de la justicia, al construir una tipología de situaciones mediante el uso de criterios dicotómicos de clasificación: orientación hacia la relación o la producción, actualización de estatutos igualitarios o jerarquizados, aspecto formal o informal, cooperación o competencia. Esto permite distinguir dentro de nuestra propia cultura 16 situaciones prototípicas en las que la noción de justicia reviste necesariamente significados diferentes. La concepción de los derechos de unos y otros es completamente diferente en una situación en que una madre amamanta a su criatura y en una situación de competencia entre dos hombres de negocios. Eso no impide que en ambas situaciones de interdependencia haya que respetar derechos fundamentales.

Las relaciones establecidas dentro y fuera de las fronteras caracterizan numerosas formas de interdependencia. La circulación de las enfermedades, el comercio y la difusión de ideas crean múltiples relaciones de interdependencia real entre las poblaciones que afectan a sus condiciones de existencia, sin que por ello exista una comprensión directa de estos vínculos de interdependencia. Al contrario, dinámicas institucionales de todo tipo inmovilizan la atención sobre la existencia de múltiples fronteras y barreras, al tiempo que ocultan su permeabilidad a ideas, relaciones económicas e interdependencias múltiples.

La difusión de enfermedades virales ha producido verdaderos genocidios cuando se han establecido contactos entre pueblos, y las fronteras no cuentan para la actual pandemia del SIDA. Por eso, la difusión de una enfermedad contagiosa y el esfuerzo desplegado para combatirla deberían crear una red de relaciones de interdependencia real a escala planetaria. Lo mismo ocurre en otros muchos ámbitos, especialmente en los relacionados con la delincuencia organizada, la ecología y los monocultivos impuestos por relaciones económicas asimétricas.

## **Contratos de interdependencia y derechos humanos**

Partiendo de estas consideraciones, es menester estudiar la noción de contrato de interdependencia. Como los genes, virus, efectos económicos e ideas nos ponen en relación continua a unos con otros y nos integran en estructuras de dependencia múltiples, se pueden descartar definitivamente las ideas de *apartheid*, de torre de marfil o de no intervención, que ya no pueden existir, si es que existieron alguna vez.

La interdependencia existe, para bien o para mal, y ha surgido una tendencia a organizarla. Por razones históricas vinculadas con objetivos económicos, políticos, militares y religiosos, las sociedades occidentales han querido “normalizar” las relaciones dentro de los grupos nacionales y culturales, así como entre miembros de grupos distintos.

Los derechos humanos pertenecen a la categoría de principios normativos que

deberían organizar una multitud de interacciones, al menos en el plano intencional. Sus objetivos y móviles son universales, aunque sólo sea por su formulación. Según la Declaración Universal de Derechos Humanos, en nuestras interacciones con las demás personas de cualquier origen debemos respetar su integridad corporal, procurar que tengan acceso a los recursos que les permitan vivir dignamente, y garantizar su inserción en un orden social que les proteja contra la arbitrariedad.

Al psicólogo social se le abre aquí un inmenso campo de investigaciones. El primer problema planteado es el de la universalidad de las definiciones "oficiales" de los derechos humanos, pero una cuestión de igual importancia es la índole de las variaciones que los conceptos de esos derechos experimentan en individuos y contextos específicos.

## **La universalidad en nuestras representaciones de los derechos humanos**

Son principalmente dos encuestas las que han abordado este problema en varios países. La primera (Clémence *et al.*, 1995) fue efectuada con estudiantes de cuatro países (Costa Rica, Francia, Italia y Suiza) y de edades comprendidas entre los 13 y 20 años. Se les pidió que se pronunciasen sobre 21 situaciones de restricción de determinados derechos, en términos de conculcación de los derechos humanos y utilizando una escala de 4 puntos (sí, seguramente; sí, quizás; no realmente; seguro que no). Los resultados fueron muy convergentes, y no cabe duda de que las respuestas de los alumnos de estos cuatro países se estructuraron de modo similar en torno a un conjunto de elementos que figuran más o menos explícitamente en textos oficiales como la Declaración Universal de Derechos Humanos. La segunda encuesta, que se halla todavía en curso de realización (véase en Doise *at al.* 1994, la exposición del método y resultados de un estudio piloto), reproduce el texto de esta Declaración y está destinada a estudiantes de 30 países y 5 continentes. En función de una escala de intensidad, se les pide que evalúen la importancia de cada artículo de la Declaración, así como su implicación personal en el respeto de éste y la eficacia atribuida al gobierno y a los partidos políticos para garantizar dicho respeto. Ya se han analizado los resultados relativos a unos veinte países y podemos concluir (Doise, Clémence, Spini, 1996) que la articulación de las respuestas difiere poco en todos ellos, al distinguirse los derechos en función de categorías similares a las utilizadas por los redactores de la Declaración (derechos individuales, sociales, socioeconómicos, y derechos a un orden social).

Es preciso añadir a los resultados de estos dos estudios los relativos a núcleos de población más restringidos (habitantes del cantón suizo de Ginebra). A diferencia de las anteriores, esta encuesta efectuada por Doise y Herrera (1994) empezaba con preguntas abiertas en las que se invitaba a los encuestados a enumerar y describir los derechos humanos. Casi todos los enumerados podían relacionarse con los que figuran en la Declaración. Por otra parte, en una encuesta todavía inédita he estudiado con mis colaboradores los conceptos de los derechos humanos de varios centenares de estudiantes de diversas edades matriculados en distintas ramas de la

enseñanza secundaria ginebrina. Los resultados ponen de manifiesto también que hay una gran influencia de las definiciones oficiales en las respuestas de los estudiantes, especialmente cuando su edad es mayor.

En nuestro estudio sobre la percepción de la Declaración Universal de Derechos Humanos, hemos podido comprobar que las posiciones adoptadas por los individuos apenas diferenciaban los treinta artículos. En cierto modo, sus compromisos y creencias con respecto al conjunto de los derechos estaban intensamente ligados y formaban un bloque, de modo que los encuestados que manifestaban una mayor o menor adhesión a un grupo de artículos tenían la misma actitud con respecto a los demás.

Con respecto a la problemática de la universalidad de los derechos humanos, las encuestas mencionadas no pueden llevarnos a conclusiones definitivas. En efecto, las poblaciones no son representativas del conjunto de la población mundial. A lo sumo, se trata de estudios preliminares. No obstante, una generalización de nuestro estudio podría ser posible, como han mostrado las encuestas sobre valores expuestas por Inglehart (1995) y efectuadas con muestras más representativas de 43 países que comprenden el 70% de la población mundial. Por consiguiente, nos parece que se impone esta primera conclusión: un método a seguir para arbitrar el debate sobre la universalidad consiste en interrogar también a las personas que pertenecen a culturas diferentes, presentándoles versiones adaptadas de documentos oficiales que además han sido firmados con frecuencia por representantes de sus gobiernos.

## Variaciones de las posiciones individuales

En varias encuestas hemos identificado algunos principios que estructuran las posiciones individuales. Así ha ocurrido, en particular, con la encuesta sobre violaciones de los derechos humanos efectuada en cuatro países (Clémence *et al.*, 1995). Los dos primeros factores se refieren a las opiniones sobre las violaciones más directamente inscritas en el ámbito oficial de los derechos humanos. Las violaciones que más contribuyen al primer factor son las relativas a la *violación de las libertades de las personas y a la igualdad de derechos* en materia de asentamiento, expresión política, información o religión. Resulta interesante poner de relieve la pertenencia a este factor de una pregunta relativa a la obligatoriedad del culto religioso o de la misa para los niños, en la que obtuvieron un escaso promedio las apreciaciones de violación. El segundo factor se refiere a la *violación de los derechos de las personas* (derecho a la subsistencia, a la defensa jurídica, a la asistencia médica y sanitaria) y a la *protección de los niños*; estas violaciones se contraponen a la prohibición de fumar, que está excluida del ámbito de los derechos humanos. Los factores tercero, cuarto y quinto se refieren más específicamente a las *relaciones entre las personas*. El tercer factor está orientado principalmente hacia la *violación de la igualdad* en la pareja y secundariamente hacia la violación de los derechos de los niños por parte de los padres. En el cuarto factor, las preguntas con mayor saturación son las relativas a *relaciones de poder* que suponen sanciones para marginales o minorías (gita-

nos, ladrones, extranjeros sospechosos de asesinato, y en menor medida personas con bajos salarios, presos que se pelean y... fumadores). El quinto y último factor se refiere a las *relaciones socioeconómicas* (hospitalización forzosa y desigualdad salarial) que se consideran ajenas al ámbito de los derechos humanos y se contraponen a violaciones reconocidas de éstos, como la violencia ejercida contra niños o el encarcelamiento de oponentes políticos.

La existencia de referencias comunes a los derechos humanos no implica en absoluto que los individuos evalúen de la misma manera los distintos derechos, como se desprende de los resultados obtenidos con respecto a la índole de las variaciones de las posiciones adoptadas por estudiantes ginebrinos más jóvenes matriculados en varias ramas de la enseñanza. Se analizaron las respuestas de 912 alumnos a 13 preguntas que les pedían que evaluaran hasta qué punto diversos derechos presentados constituían buenos ejemplos de derechos humanos. El primer factor establecido se orientó hacia *derechos concretos de índole socioeconómica* sumamente prototípicos (derecho a tener un empleo, a vivir con su familia, a recibir asistencia médica). Todas las contribuciones más importantes al segundo factor provinieron de los *derechos considerados menos prototípicos* y más discutidos por regla general, como negarse a ir a la escuela, fumar, rechazar el servicio militar, declararse en huelga y vivir en el país que se desee. Por último, el tercer factor se refería más a los *derechos de índole política y jurídica* que se consideran mediana o sumamente prototípicos, como elegir el gobierno, formar parte de un sindicato, ser defendido por un abogado ante los tribunales y ser protegido por la policía contra la violencia.

Este catálogo múltiple muestra que en materia de apreciaciones de los distintos derechos, a pesar de que procedan de una misma cultura o de que vivan incluso en una misma región o ciudad, las opiniones de los individuos difieren en varios aspectos. Naturalmente, en la mayoría de estas encuestas los investigadores trataron deliberadamente de presentar derechos muy heterogéneos, por eso no tiene nada de sorprendente que esta heterogeneidad se refleje en la configuración de las respuestas de las poblaciones estudiadas. Una vez llegados a este punto, podemos volver a una problemática más general de los derechos humanos si se puede afirmar sin excesivo riesgo que las percepciones de los derechos humanos varían en función de las culturas, a partir de este examen de las variaciones individuales, se impone la conclusión de que también en los países "occidentales" los individuos adoptan posiciones diferentes con respecto a las definiciones oficiales de los derechos humanos.

## Contextualización de los derechos humanos

No cabe duda de que las posiciones adoptadas difieren dentro de una misma cultura. Nuestras investigaciones ya han podido poner de manifiesto que las posiciones adoptadas individualmente están vinculadas a *prioridades de valores diferentes*, a *representaciones distintas del entorno social* y al *poder atribuido a las instituciones* (véase, por ejemplo, Doise *et al.*, 1994). Consideramos que estudiar estas variaciones sistemáticas dentro de nuestras propias culturas es tan importante como hacerlo

a través de distintas culturas. No cabe excluir que las variaciones intraculturales sean una réplica de las interculturales, ni tampoco que pueda encontrarse un vínculo con prioridades dadas a ciertos valores dentro de una cultura cuando se efectúan comparaciones con culturas que dan más prioridad a unos valores que a otros. Esperamos que nuestros trabajos ulteriores puedan ilustrar estas analogías.

Otra dinámica moduladora de las posiciones adoptadas individualmente es la relacionada con el *contexto intergrupo*. ¿Acaso los individuos aplican en su país los mismos principios de respeto a los derechos humanos que los que aplican a otros países? Moghaddam y Vuksanovic (1990) han propuesto un procedimiento para abordar esta cuestión. En una primera encuesta, pidieron a grupos de estudiantes de Montreal que indicasen su apoyo a distintas medidas relacionadas con los derechos humanos en Canadá, la ex Unión Soviética o el Tercer Mundo. Su apoyo resultó ser relativamente mayor en los dos últimos contextos. Asimismo, en una segunda encuesta se presentaron casos hipotéticos cuyo escenario se situaba en Montreal, Moscú o Nueva Delhi. Tres de estos casos podía considerarse que estaban relacionados con posibles violaciones de los derechos humanos: despido de una locutora de televisión que no había querido cambiar su modo de vestir y peinarse; "tratamiento inhumano" a un terrorista; robo perpetrado en una tienda por una madre para alimentar a sus tres hijos. Las respuestas correspondían a una escala de intensidad y permitían calcular un índice de actitud con respecto a los derechos humanos. La actitud resultó ser más favorable cuando la situación se producía en Moscú o en Nueva Delhi. Además, una tercera encuesta ha demostrado que algunos estudiantes de Montreal se comprometen más en la realización de acciones concretas cuando se trata de violaciones de derechos humanos en el Tercer Mundo que cuando el mismo tipo de violaciones se produce en Canadá.

Por consiguiente, todo esto da la impresión de que una *utilización etnocéntrica* de los derechos humanos es algo que puede producirse con facilidad. No obstante, en dos encuestas experimentales del mismo tipo aún inéditas en las que se pidió a estudiantes suizos que se pronunciasen sobre problemas de derechos humanos en Suiza, Francia o Bélgica, mis colaboradores no pudieron comprobar que el contexto tuviese un efecto tan evidente. La evaluación general del país contemplado estaba vinculada significativamente, sin embargo, al respeto de los derechos humanos en el grupo de países. En el caso de *países que se consideran relativamente similares* al propio país, no se produce una diferenciación aunque siguen interviniendo estereotipos generales de evaluación. Esto hay que relacionarlo con los resultados de otra encuesta experimental presentada a estudiantes ginebrinos de 14 a 15 años de edad. En ella se presentaban distintos casos hipotéticos en los que una persona viola los derechos de otra que se encuentra en una situación más o menos problemática con respecto a la ley. La evaluación de esta "víctima" influye considerablemente en la opinión expresada sobre la violación, pero lo más sorprendente es que la evocación explícita de los derechos humanos en una situación delictiva tiene como consecuencia que la severidad de las opiniones se atenúe considerablemente en algunos casos. Cabe señalar que para algunos de estos casos hipotéticos se escogió Suiza explícitamente como escenario. Bien pudiera ser que al tener una buena

opinión de su país y de aquellos que se le asemejan, los encuestados se nieguen a admitir que se produzcan violaciones graves de los derechos humanos en todos ellos.

Merece una mención especial otro resultado de esta última encuesta que presentaba diversas situaciones hipotéticas en las que se hallaban implicados violadores de algunos derechos y sus víctimas. Cuando se invitaba a los encuestados a manifestar su posición de principio, apenas implicaba reservas su grado de adhesión a los derechos en cuestión (prohibición de la tortura; derecho a obtener asilo, recibir educación, fundar una familia y proteger la vida privada; derecho a la vida). Sin embargo, su grado de desacuerdo con las violaciones concretas de esos derechos era mucho menos evidente. Una adhesión global a los principios de los derechos humanos puede correr parejas con restricciones de estos derechos y con una tolerancia de sus violaciones en situaciones concretas y a menudo complejas. Cuando algunos derechos se ponen a prueba en contextos específicos y dejan de enunciarse en abstracto, sobrevienen múltiples ocasiones de variación. Así es como explicamos la diferencia entre la homogeneidad de las diferentes posiciones adoptadas con respecto a distintos artículos de la Declaración Universal de Derechos Humanos y las variaciones sistemáticas de estas posiciones cuando estos derechos se presentan de una forma más contextualizada. Concretamente, a partir del momento en que la víctima de la violación de un derecho ocupa una posición “anormal” o “marginal” (por ejemplo, un anciano o hijos de emigrantes clandestinos), se ponen fácilmente en tela de juicio algunos derechos fundamentales (fundar una familia o recibir enseñanza escolar).

Esta restricción de los derechos humanos en situaciones específicas no es tan sólo atribuible a personas que no son expertas. También las instituciones que tienen encomendada su defensa pueden limitar considerablemente su alcance, especialmente cuando supeditan el respeto de algunos de ellos a la razón de Estado, a la salvaguardia del orden público o a la supervivencia de la democracia. Son muy pocos los derechos que gozan de protección absoluta en la Convención Europea para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales. Como prueba de ello, citamos la siguiente enumeración efectuada por un jurista, referente a los derechos que en ninguna circunstancia pueden ser suspendidos ni temporal ni excepcionalmente: “En definitiva, la existencia de derechos absolutamente protegidos sólo es consagrada por la prohibición de torturas y penas o tratamientos inhumanos o degradantes (artículo 3), la prohibición de expulsiones colectivas (artículo 4 del Protocolo Adicional, n° 4), y la prohibición de acumulación de procedimientos o sanciones penales por un mismo delito (artículo 4 del Protocolo Adicional n° 7)” (Delmas-Marty, 1989, pág. 12). Esta enumeración debería completarse probablemente con la mención del párrafo 2 del artículo 15 que prohíbe la esclavitud, aunque en determinadas condiciones se pueda tolerar un trabajo forzado. De acuerdo con la Convención Europea, es muy breve la lista de derechos que han de ser objeto de protección en cualquier situación. Incluso el derecho a la vida no es absoluto, y en el artículo 2 se prevén excepciones en caso de defensa contra violencias injustas, para impedir la fuga de



personas legalmente detenidas y en casos de insurrección. Además, los países que han abolido la pena de muerte pueden restablecerla en tiempo de guerra. En cambio, la tortura no se justifica nunca. La vida no es un derecho absoluto, pero una vida sin tortura ni esclavitud, sí.

## **Un concepto contractual de los derechos humanos**

Cuando nos comunicamos con otro, quedamos vinculados por un contrato de comunicación (Habermas, 1979); y cuando emprendemos una acción con él, quedamos vinculados por un contrato de interdependencia. Al fin y al cabo, todos nuestros actos afectan más o menos directamente al prójimo, como también nos afectan los actos de personas conocidas y desconocidas. No disponemos de representaciones de estas interdependencias múltiples, aunque existan definiciones normativas con respecto a ellas. Las declaraciones relativas a los derechos humanos han de considerarse como una especie de contratos-marco, que deben actualizarse cuando se produzca una acción que afecta al prójimo.

De lo que se trata es de adherirse a un concepto normativo de las relaciones sociales. Este concepto no supone en modo alguno que todos los que intervengan virtual o realmente con nosotros en una interacción compartan las mismas posiciones, ni tampoco que acepten referirse explícitamente a los derechos humanos. No es necesariamente asunto suyo, pero es ante todo asunto nuestro. Para tener credibilidad como ciudadanos y “occidentales”, lógicamente sólo deberíamos entablar con el prójimo relaciones que respeten estos principios. Se plantean numerosos problemas como el de las condiciones económicas impuestas a los países del Tercer Mundo, o bien los del desempleo y el acceso a la asistencia sanitaria en nuestros propios países. Hacerse cargo de estos problemas constituye una condición imprescindible para permitir el diálogo intercultural sobre los derechos humanos, o para convertirlos en verdaderos contratos que organicen las interdependencias múltiples entre los seres humanos.

## **Por una pedagogía socioconstructiva de los derechos humanos**

En un párrafo del preámbulo de la Declaración se dice que “el desconocimiento y el menosprecio de los derechos humanos han originado actos de barbarie ultrajantes para la conciencia de la humanidad; y que se ha proclamado como la aspiración más elevada de la humanidad el advenimiento de un mundo en el que los seres humanos, liberados del terror y de la miseria, disfruten de la libertad de palabra y de la libertad de creencias”.

Las representaciones idealizadas de las relaciones entre seres humanos se han definido de la manera más completa como reacción contra un conflicto generalizado especialmente cruel. Es innegable el vínculo histórico entre la declaración de

derechos humanos con mayor aceptación universal y una guerra que fue casi universal.

La confrontación entre conceptos más individualistas y conceptos más colectivos, defendidos por los Estados Unidos de América y la ex Unión Soviética respectivamente, ha dejado su impronta en la génesis de la indivisibilidad de los derechos individuales, políticos y socioeconómicos, que constituye el fundamento de la Declaración Universal de Derechos Humanos.

Por consiguiente, en la definición de los derechos humanos han desempeñado una función muy importante conflictos de índole distinta. Y en la pedagogía de estos derechos, es decir, en su reconstitución en el plano individual, no pueden eliminarse ni el conflicto ni la confrontación. El conflicto socio-cognitivo es una hipótesis de la psicología social que otorga una función importante a la situación conflictiva en la construcción de nuevas ideas. Un conflicto de este tipo surge cuando se producen en la sociedad distintos planteamientos de un mismo problema que se enfrentan sin trabas en una interacción social.

Oser (1986, pág. 92) resume así el conjunto de condiciones necesarias para que una discusión en un contexto educativo pueda generar un auténtico pensamiento moral:

a) presentación completa de las verdades subjetivas tal y como las conciben los participantes en una situación conflictiva; b) ausencia de una autoridad que presente un punto de vista exterior o de un observador que corresponda a la respuesta "exacta"; c) creación de un desequilibrio mediante presentación de distintos argumentos y opiniones con vistas a estimular el desarrollo del razonamiento moral sobre bases cada vez más complejas; d) coordinación de la acción entre los participantes en la discusión, a fin de que todos reaccionen abierta y equitativamente ante el punto de vista de los demás; y e) vincular los principios organizadores de los razonamientos a los principios de justicia.

En una educación sobre derechos humanos han de respetarse todas estas condiciones: confrontación y coordinación de puntos de vista, evitar la complacencia, incitación a innovar en la búsqueda de soluciones, y sobre todo un esfuerzo continuo para relacionar estas soluciones con los principios generales de la Declaración que sirven de referencia.

Una vez que se haya reconocido que ninguna autoridad, del origen que sea, puede imponer una verdad o una moral consensual, el único método que nos queda para acercarnos a ambas consiste en construirlas todos juntos. Esta construcción requiere puntos de referencia y principios que orienten la labor contractual. Para nuestra época, los más pertinentes son los que han quedado plasmados en la Declaración Universal de Derechos Humanos, por la sencilla razón de que no hay otros.

## Referencias

Clémence, A., *et al.* 1995. La représentation sociale des droits de l'homme: une recherche internationale sur l'étendue et les limites de l'universalité [La representación social de

- los derechos humanos: encuesta internacional sobre la amplitud y límites de la universalidad]. *International journal of psychology/journal international de psychologie* (Hove, Reino Unido), n° 30, págs. 181-212.
- Delmas-Marty, M. 1989. *Raisonner la raison d'Etat* [Hacer entrar en razón a la razón de Estado]. París, Presses Universitaires de France.
- Deustch, M. 1985. *Distributive justice* [Justicia distributiva]. New Haven, Yale University Press.
- Díaz-Veizades, J., et al. 1995. The measurement and structure of human rights attitudes [Medida y estructura de las actitudes con respecto a los derechos humanos]. *The Journal of Social Psychology* (Washington, D.C.), n° 135, págs. 313-328.
- Doise, W.; Clémence, A.; Spini, D. 1996. Human rights and social psychology [Derechos humanos y psicología social]. *Newsletter, Social Psychology Section* (The British Psychological Society, Leicester, Reino Unido).
- Doise, W.; Herrera, M. 1994. Déclaration Universelle et représentations sociales des droits de l'homme: une étude à Genève [Declaración Universal y representaciones de los derechos humanos: una encuesta en Ginebra]. *Revue internationale de psychologie sociale* (Grenoble), n° 7, págs. 87-107.
- Doise, W. et al., 1994. Values and perceived conflicts in the social representations of human rights: feasibility of a cross-national study [Valores y conflictos percibidos en las representaciones sociales de los derechos humanos: viabilidad de un estudio transnacional]. *Revue suisse de psychologie* (Berna), n° 53, págs. 240-251.
- Habermas, J. 1979. *Communication and the evolution of the society* [La comunicación y la evolución de la sociedad]. Boston, Beacon Press.
- Inglehart, R. 1995. Modification des valeurs, développement économique et évolution politique [Modificación de los valores, desarrollo económico y evolución política]. *Revue internationale des sciences sociales* (Toulouse), n° 145, págs. 433-460.
- Moghaddam, F.; Vuskanovic, V. 1990. Attitudes and behaviour towards human rights across different contexts: the role of right-wing authoritarianism, political ideology and religiosity [Actitudes y comportamientos con respecto a los derechos humanos: el papel del autoritarismo, de la ideología política y de la religiosidad de derechas]. *International journal of psychology*, n° 25, págs. 455-474.
- Oser, F.K. 1986. Moral education and values education: the moral discourse perspective [Educación moral y educación sobre valores: la perspectiva del discurso moral]. En: M.C. Wittrock (comp.). *Handbook of research on teaching, third edition*. Nueva York, Macmillan.
- Sherif, M. 1996. *In common predicament. Social psychology of intergroup conflict and cooperation* [En un mismo apuro: psicología social del conflicto y de la cooperación entre grupos]. Boston, Houghton Mifflin.

---

CONTEXTOS Y PERSPECTIVAS DE LA CIUDADANIA  
EN EL MUNDO ACTUAL

---

**POR UNA DIDACTICA**

---

**CONSTRUCTIVISTA**

---

**SOCIO-GENETICA**

---

**DE LA CIUDADANIA**

---

*Luis Albala-Bertrand*

---

La idea central de los enfoques constructivistas socio-genéticos, es decir, que el conocimiento no es un simple proceso de interiorización de los objetos del mundo, sino una aprehensión de la realidad en función de puntos de referencia complejos que la moldean y le dan un sentido dentro de una sociedad o de una cultura, tiene ya una larga historia (Dilthey, 1911). Sin embargo, cuando esta idea fue recogida posteriormente por diversas corrientes psicológicas y pedagógicas — que afirman que los niños no son mentalidades vacías moldeables por la educación y que la enseñanza ha de tomar en consideración el contenido mental del alumno con objeto de incrementar la pertinencia y la eficacia del acto pedagógico — se ignoraron durante mucho tiempo las raíces filosóficas subyacentes en esta concepción. Así, la didáctica de enfoque constructivista evolucionó casi sin contrapartida durante más de medio siglo en el contexto de una psicología cognoscitiva genética de origen o de inspiración piagetiana, orientada en lo esencial hacia el individuo<sup>1</sup>.

Trataremos de demostrar en este artículo que el enfoque constructivista socio-genético del aprendizaje constituye una oportunidad única de hacer que la educación sea más respetuosa para con los potenciales individuales, más eficaz pedagógicamente y más pertinente desde el punto de vista social; si bien, para lograr todo su potencial, este enfoque debe abandonar algunas orientaciones individualistas y centrarse más en su significación original.

---

*Versión original: francés*

En la página 697 figura una reseña biográfica del autor.

## Raíces del constructivismo socio-genético

La idea de la existencia de un marco común de entendimiento en el que cobran sentido las interacciones simbólicas o factuales ya quedó claramente expresada en la hermenéutica de Dilthey (1911). Es cierto que éste, exégeta del modernismo, considera aún que la función del observador es dejar que se transparente el verdadero sentido de la realidad gracias a un enfoque abierto, exento de prejuicios. De hecho, su concepción se deriva del supuesto romántico de la posibilidad de controlar, a través del método, la influencia del observador-actor (por ejemplo, un educador). Hubo que esperar la llegada del pensamiento existencialista para desalojar la creencia de la hermenéutica tradicional de que hay un sentido oculto de lo real que es preciso desvelar. Gadamer (1975), inspirándose en Heidegger y en Wittgenstein, considera la comprensión como una confrontación de nuestras preconcepciones con la realidad. La comprensión de la realidad — al menos la comprensión corriente<sup>2</sup> — surge entonces, no de haber puesto entre paréntesis al observador-actor y sus prejuicios, o al mundo circundante (como postula la fenomenología), sino de una remodelación de la realidad por medio de los instrumentos conceptuales del actor. Este cambio de enfoque es de una importancia capital, pues de él se deriva la noción de una comprensión del mundo asociada a una conciencia histórica. La comprensión no significa que se nieguen o se dejen a un lado las concepciones individuales y sus metamarcos históricos, sino que éstos se fusionan con la realidad, confiriendo a ésta un sentido nuevo, un sentido construido.

Esta interpretación hermenéutica de la realidad es propia de la comprensión de todo fenómeno y las ciencias de la naturaleza no escapan a ello. Pero la interpretación del hecho social se revela doblemente compleja; según Giddens (1976), la interpretación de la realidad social por un observador — por ejemplo, un psicólogo o un educador — entraña una doble hermenéutica. El observador tiene que interpretar primero un mundo que ya está preinterpretado por el actor (por ejemplo, un estudiante), según sus concepciones basadas en una metaconciencia histórica de la realidad; el observador también tiene que proceder a esta interpretación empleando sus propias significaciones, sus propios instrumentos conceptuales.

Es la toma de conciencia de la doble hermenéutica del hecho social la que proporciona su base al enfoque socio-genético del conocimiento, y de la que se desprende la esencia de la *psicología de las representaciones sociales*, así como la pedagogía constructivista moderna<sup>3</sup>. Los objetivos de una y de otra son por supuesto diferentes, así como sus niveles de análisis, pero ambas tratan de descubrir los núcleos-de-sentido-colectivos — las “teorías de sentido común” — que caracterizan a las interpretaciones de la realidad por los actores, pues, aunque puedan parecer ilusorias o erróneas según los criterios del observador, las interpretaciones espontáneas son las que constituyen la base de la comunicación social, así como la de la producción y reproducción de los comportamientos sociales. Vygotsky entendió esto claramente (1981, pág. 182) al afirmar que no existe conocimiento del mundo al margen de una realidad que es en su origen intersubjetiva; el conocimiento individual es el resultado de una interiorización de las experiencias de la interacción social.

Si se acepta — de acuerdo con la tradición hermenéutica y más tarde con las reflexiones de Bourdieu (1987) sobre el *habitus* — que el conocimiento es un proceso de fusión entre, por un lado, los esquemas interiorizados por el individuo, sus representaciones mentales, que permiten modelar las percepciones, las ideas y las acciones propias de una cultura, y, por el otro, los referentes del objeto, entonces, la heurística constructivista coincide de hecho con un método científico comprensivo (Weber, 1907). Desde este punto de vista, podemos decir que el constructivismo no es una simple metodología didáctica, sino una heurística de la verdad<sup>4</sup>.

## El método constructivista socio-genético

Durante los últimos treinta años, numerosos estudios han permitido una evolución de las teorías del aprendizaje, y la epistemología genética piagetiana ha sido reformulada y completada por diversos modelos psico-sociales (Festinger, 1957; Heider, 1958; Moscovici, 1961). Como mostró Doise (1992), estas teorías, que no pretenden ofrecer una respuesta única y omnicomprendensiva a las funciones de la cultura y a la interacción social en la génesis del conocimiento, dan prueba de una gran coherencia explicativa. De entre estos modelos, la *teoría de las representaciones sociales* (Moscovici, 1961; Doise, 1992) parece constituir la base natural para un nuevo enfoque del constructivismo pedagógico.

El estudio de las representaciones sociales ya no es actualmente una actividad confidencial que se lleva a cabo en laboratorios de experimentación. Desde las obras fundadoras de Vygostky (1934) y Moscovici (1961), el análisis de las representaciones ha experimentado un importante desarrollo, y su teoría y metodología no han cesado de evolucionar<sup>5</sup>. Dejando aparte los trabajos de Bourdieu sobre el *habitus* y la teoría de los campos (1970), de alcance más específico, el estudio de las representaciones sociales se debe a la psicología social, y ha sido llevado a cabo con un enfoque dinámico y funcional especialmente por Willem Doise en la Universidad de Ginebra y, con un enfoque más estructural por Jean-Claude Abric y C. Flament en la Universidad de Provenza, así como por Denise Jodelet de la École des hautes études en sciences sociales de París, y por Michel Rouquette en la Universidad Paul-Valéry de Montpellier.

Actualmente se entiende por representaciones sociales los sistemas mentales constituidos de conocimientos espontáneos, creencias y valores compartidos, que los individuos emplean para entender, orientarse, comunicar y actuar sobre el mundo, en relación a un objeto social dado (Moscovici, 1984) (ver Cuadro 1).

Según la escuela de Ginebra, el estudio de las representaciones sociales consta al menos de tres fases principales. La primera consiste en *identificar los objetos sociales* (ideas, creencias) susceptibles de engendrar representaciones sociales. Todos los diversos objetos de la vida social no se organizan en representaciones sociales; de otro modo, nuestra mente sería una colección infinita de representaciones de todos los tipos, lo que, por otra parte, quitaría todo valor heurístico a la noción de representación.

Según Moliner (1996, págs. 33-45), la emergencia de la representación social de un objeto social está sujeta a ciertas condiciones socio-culturales y técnicas. Este autor identifica cinco condiciones-criterios para determinar la existencia de una representación social. Primero, la existencia misma de un *objeto social*: no hay representación sin

CUADRO 1. Características comunes de las representaciones sociales (RS)

Estructura de las RS organizan:	<ul style="list-style-type: none"> <li>Las representaciones sociales de <i>objetos sociales</i> <ul style="list-style-type: none"> <li><i>sistemas funcionales</i>: ideas, conceptos;</li> <li><i>sistemas intencionales</i>: sentimientos, deseos, actitudes, objetivos;</li> <li><i>sistemas normativos</i>: valores, normas, posicionamientos sociales que actúan como reguladores con respecto al objeto de la representación.</li> </ul> </li> <li>La estructura interna de las representaciones sociales comporta elementos centrales o <i>principios organizadores</i> de la representación (muy estables) y <i>aspectos periféricos</i> (más flexibles) relacionados con los posicionamientos sociales de los individuos o de los grupos.</li> </ul>
Funciones de las RS	<ul style="list-style-type: none"> <li>Inteligibilidad de la realidad (relación funcional con la realidad).</li> <li>Orientación, enmarcación, filtro (posicionamiento en las interacciones)<sup>1</sup>.</li> </ul>
Condiciones para la emergencia de las RS	<ul style="list-style-type: none"> <li>Existencia de un <i>objeto social complejo</i>, que constituye un <i>objetivo</i> para un <i>grupo</i> dado en el marco de una <i>dinámica social</i><sup>2</sup>.</li> </ul>
Activadores de las RS	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estados de desequilibrio bio-psico-sociológicos (necesidades).</li> <li>Resolución de los estados de disonancia cognoscitiva<sup>3</sup>.</li> <li>Protección de la identidad colectiva y de las categorizaciones de prestigio y de poder.</li> </ul>
Estabilidad de las RS	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gran estabilidad de los <i>principios organizadores cardinales</i> (“<i>themata</i> de la civilización”), como la percepción social del tiempo y del espacio, o de los paradigmas relacionados con la comprensión del universo (copernicano), de la evolución (darwiniano), del psiquismo (freudiano).</li> <li>Estabilidad media de los <i>aspectos centrales</i>, relacionados con estructuras sociales particulares (régimen político, estado de derecho, sistema de mercado, etc.).</li> <li>Gran movilidad de los <i>aspectos periféricos</i> de las representaciones relacionadas con experiencias del sujeto (esquemas instrumentales).</li> </ul>
Modificación intencional de las RS	<ul style="list-style-type: none"> <li>Intervenciones intencionales relativas a los principios cardinales solamente posibles mediante emigración cultural precoz.</li> </ul>

- Intervenciones pedagógicas relativas a los aspectos centrales y periféricos posibles en situaciones que impliquen conflictos socio-cognoscitivos<sup>4</sup>, por el empleo de técnicas de reducción de la disonancia cognoscitiva teniendo en cuenta, entre otros, la capacidad didáctica de la hipótesis “normativa”<sup>5</sup>, la hipótesis de la “reversibilidad de las representaciones”<sup>6</sup> y la norma de internalidad<sup>7</sup>.

## Notas

1. Las representaciones de la realidad organizan (codifican) solamente una parte de las propiedades de la percepción, de acuerdo con los niveles de inteligibilidad (nivel operatorio, otros conocimientos), pero también según operaciones individuales intencionales (Wermus, *en*: Giordan, 1996, págs. 52-65) o los posicionamientos sociales de los individuos (Doise, 1993, págs. 128-129). Según las propiedades intencionales o normativas activadas en el contexto de una representación, una misma información será distorsionada, añadida o deducida de manera diferente según los individuos, provocando reacciones también diferentes (Jodelet, 1989, pág. 53).
2. Moliner, 1996.
3. La resolución de la disonancia no implica exclusivamente, como postulaba Piaget, una asimilación y una acomodación de los conocimientos en el marco de representaciones preexistentes, sino también la posibilidad de una desconstrucción-reconstrucción más general de la estructura de las representaciones (Giordan, *en*: Giordan, 1996, pág. 23), según que los aspectos de la representación afectados por la disonancia sean centrales o periféricos (Abric, *en*: Guimelli, 1994, págs. 73-83).
4. Doise, 1996, pág. 131; Giordan, 1995, págs. 123-124.
5. La hipótesis “normativa” (Moscovici, 1994, pág. 99) supone que después de un debate colectivo, las posturas de los individuos tenderán a volverse más consensuales que en su origen... con la condición de que el grupo no se fracture en el nivel de las clasificaciones fundamentales de poder de una sociedad dada (Lipset, 1960, pág. 11).
6. La hipótesis de la “reversibilidad” (Flament, *en*: Abric, 1994) supone que los individuos estarán más dispuestos a integrar informaciones contradictorias en sus representaciones si piensan que se trata de una situación reversible, es decir, que pueden volver al estadio anterior. La importancia didáctica de esta hipótesis en situaciones caracterizadas por antagonismos entre posturas rígidas es evidente.
7. La norma de “internalidad” (Dubois, 1987) postula que algunos individuos tenderán a explicar los actos de los sujetos del grupo de pertenencia según propiedades internas del individuo o del grupo (por ejemplo, la *honradez*) y los actos de los sujetos ajenos al grupo según causas exógenas (por ejemplo, la *suerte*).

objeto. No obstante, el objeto de una representación no es un objeto cualquiera, se trata de un objeto complejo, difícil de delimitar, problemático (Moliner, *ibid.*, pág. 37). Una segunda condición es la existencia de un *grupo*. Si aceptamos como axioma que las representaciones sociales son productos colectivos (Moscovici, 1961), el grupo social constituye la base de su existencia. Ahora bien, tampoco se trata de un colectivo cualquiera, sino de un grupo de intereses cuyo objeto de representación constituye, como máximo, una



condición de su existencia (el cuerpo humano para los médicos) o, al menos, un aspecto coyuntural de su historia (el deporte para los estudiantes escolarizados); en otras palabras, el objeto de la representación debe constituir para el grupo un objetivo de interacciones. En efecto, sin comunicación interindividual en torno al objeto, no puede emerger ninguna representación social. Como ya hemos evocado, otro requisito previo para la emergencia de una representación es la existencia de un *objetivo* en torno a un objeto social dado que ofrece la base de motivación necesaria para la interacción interindividual. Sin embargo, una vez más, no se trata de un objetivo social cualquiera, sino de objetivos relacionados con la identidad y con la cohesión del grupo. Las representaciones “enmarcan” las relaciones de los individuos con su medio social; ésta es la razón por la que la definición de su propia identidad en términos de representaciones del grupo no puede por menos que contribuir a reforzar su cohesión (pensemos en este caso, salvando las distancias, en un partido político o en una secta religiosa). La existencia de una *dinámica social* constituye igualmente una condición esencial para la construcción representacional de un objeto social. De hecho, un objeto no podría constituir un objetivo, es decir, “algo por lo cual merece la pena luchar”, si su dominio conceptual o instrumental no aportara un beneficio para el grupo y no constituyera un “objeto codiciado” por otros grupos (por ejemplo, el poder político). Es en este contexto donde las funciones que identifican y favorecen la integración de las representaciones cobran pleno sentido. Finalmente, un último aspecto considerado por Moliner es la no existencia de un *sistema de control y de regulaciones* relativas a un objeto social que sería aceptado por el grupo (por ejemplo, la noción de enfermedad para los médicos, las clases sociales para el partido comunista o el universo para los astrofísicos). En tal contexto, no habría emergencia de representaciones en torno al objeto en beneficio de la construcción de un metasistema de explicaciones ideológico o científico.

Es importante determinar las condiciones que favorecen la emergencia de las representaciones sociales, pues ello permite precisar mejor los límites dentro de los cuales se puede aplicar razonablemente el modelo de las representaciones y, por ende, las de una pedagogía constructivista. No obstante, pese a la aparente sencillez de los criterios evocados, hay que rendirse a la evidencia de que su aplicación requiere un conocimiento profundo del ámbito social estudiado, así como de la teoría de las ciencias sociales, lo que excluye todo estudio mecánico de las representaciones sociales.

La segunda cuestión planteada es la definición del *campo de la representación*; esto consiste en determinar, por medio de métodos y técnicas de análisis, la estructura latente de las representaciones sociales, sus núcleos de significación<sup>7</sup> (por ejemplo, la representación social de los derechos humanos, en la mayoría de las sociedades, implica, entre estos elementos centrales, una toma de conciencia de los derechos individuales). Los núcleos de significación — formados por elementos cognoscitivos, axiológicos, normativos y actitudinales — son importantes, pues constituyen los aspectos más estables de las representaciones. Como corolario, se desprende que, al modificar estos elementos centrales, se modifica igualmente el conjunto de la representación (Abric, 1993). Como veremos más adelante, los posicionamientos de los individuos y de los grupos sociales se definen con respecto a esta estructura interna de las representaciones.

La tercera cuestión, cuyo estudio se debe especialmente a la escuela funcional de las representaciones de Ginebra, consiste en identificar los *principios organizadores* y los

*anclajes sociales* de la representación. Éstos — constituidos sobre todo por normas y valores — determinan los posicionamientos de los individuos y de los grupos con respecto al objeto de la representación y dan lugar a variaciones de posicionamiento interindividuales e intergrupales relativas a la significación de la misma representación social de un objeto. Por ejemplo, como veremos más adelante, los estudiantes que tienen orientaciones de valor cosmopolitas más acusadas tienden a poner de relieve los componentes éticos o jurídicos del régimen político, más que las normas instrumentales de funcionamiento.

#### PSICO-SOCIOLOGIA Y PEDAGOGIA CONSTRUCTIVISTA

Pese al interés de la pedagogía por los enfoques constructivistas, la relación entre los pedagogos y la psicología de las representaciones sociales sigue siendo marginal, por no decir accidental<sup>8</sup>. Hay que comprender estas relaciones desde el punto de vista del servicio. La pedagogía, es en principio la parte demandante, casi sólo dirige su demanda, desde hace más de medio siglo, a la epistemología genética piagetiana o a su teoría de la regulación moral. Los modelos piagetianos, además de su innegable valor heurístico, se volvieron rápidamente muy populares porque aportaban criterios útiles para proceder a la selección y al establecimiento de secuencias en el contenido de la enseñanza escolar, pero sobre todo porque parecían muy cómodos, al menos en sus versiones simplificadas, pues se adaptaban por simple isomorfismo a la evolución por etapas que caracteriza a los procesos escolares. Además, al proclamarse universales, permitieron evitar las complicaciones de un constructivismo abierto a lo social, que requiere concebir los mensajes educativos no sólo según una genética operatoria invariable, sino en función de unos atributos socio-culturales que parecían más difíciles de identificar y cuya consideración exigía, en todos los casos, competencias más especializadas.

Todavía hay dos obstáculos de primer orden que se oponen al desarrollo de la pedagogía constructivista. El primero concierne la propia teoría de las representaciones sociales. A riesgo de hacer perder gran parte de su sentido heurístico e instrumental a la utilización actual, la teoría de las representaciones debe poder responder a algunas preguntas básicas: ¿tienen todas las representaciones sociales el mismo interés heurístico? ¿tienen todas la misma capacidad de explicación de los procesos sociales en los que intervienen? Si no es así, ¿cuáles son las representaciones sociales importantes en un ámbito concreto de la realidad y por qué? Estoy convencido de que el estudio de las representaciones sociales ha llegado a un momento de su evolución en el que — tras haber suscitado numerosos estudios sobre las problemáticas más variadas<sup>9</sup> — necesita proceder a una síntesis teórica, pues de no ser así, este modelo seguirá siendo un enfoque fundamentalmente metodológico, muy técnico, pero con un poder explicativo limitado. No me refiero tanto a los desarrollos teóricos y metodológicos — ya muy avanzados — que consideran la noción de representación social como una herramienta teórico-analítica de la interfaz individuo-sociedad, como a una *teoría empírica* de las representaciones. El saber en materia de representaciones y, por lo tanto, el enfoque pedagógico constructivista no podrán evolucionar sin unas teorías substantivas dotadas de perspectivas heurísticas coherentes y de un potencial de predicción universalizante, tanto en el tiempo como en el espacio. Se trata de construir las bases para una acumulación intencional y axiomática del saber<sup>10</sup>. Después

de casi medio siglo, las propuestas que hizo Merton (1949) de que la sociología se dedicara al desarrollo de teorías de alcance medio<sup>11</sup> más que al desarrollo de explicaciones omnicomprendivas, son todavía plenamente vigentes en el ámbito de las representaciones sociales. Éste es un programa complejo, no sólo por la dificultad inherente a la construcción de toda teoría empírica, sino también porque, debido a la naturaleza misma de las representaciones, la verificación requerirá la aportación de elementos de evidencia transdisciplinarios y transculturales.

El otro obstáculo está relacionado con las prácticas pedagógicas dominantes; se trata de superar la actividad demasiado dispar que acompaña todavía a la apertura del mundo de la educación a una perspectiva constructivista renovada, donde los procesos de aprendizaje son estudiados a través de sus propiedades sociales y representacionales, tanto como de sus características epistemológico-genéticas. De hecho, este problema pone de manifiesto la ausencia de un modelo didáctico que integre los aspectos psico-genéticos individuales con los factores socio-genéticos del acto de aprender. Parece evidente que, al margen de un modelo didáctico adecuado, no cabe la posibilidad de poner en práctica una verdadera pedagogía constructivista.

Basándonos en las pruebas que aporta la escuela funcional de las representaciones sociales (Doise), en las propuestas del Laboratorio de Didáctica de las Ciencias de la Universidad de Ginebra (Giordan), y en los primeros resultados pertinentes de la investigación transcultural sobre la educación y la ciudadanía dirigida por la UNESCO-OIE, trataremos en primer lugar de montar el armazón de un posible modelo didáctico integrador, y a continuación proceder al esbozo de elementos que permitan avanzar en la perspectiva de una síntesis teórica del conocimiento representacional relativo a la vida cívico-política.

#### UN MODELO DIDACTICO INTEGRADOR

Para entender el desarrollo de los procesos de aprendizaje a nivel individual, es preciso conocer las estructuraciones representacionales cognoscitivas y axiológicas preexistentes que, en forma de valores, normas, argumentos, enmarcan el razonamiento y el conocimiento de la realidad y contribuyen a la definición de las identidades individuales y colectivas (Jodelet, 1989). Entender el mundo — lo que constituye, en última instancia, el meollo de la problemática hermenéutica — y si acaso modificarlo — lo que responde a la razón de ser de la problemática pedagógica constructivista, no consiste en disecar la realidad en sus elementos constitutivos informacionales, sino en *captar su significación* en el marco de una sociedad y de una cultura, e incluso a través de las culturas.

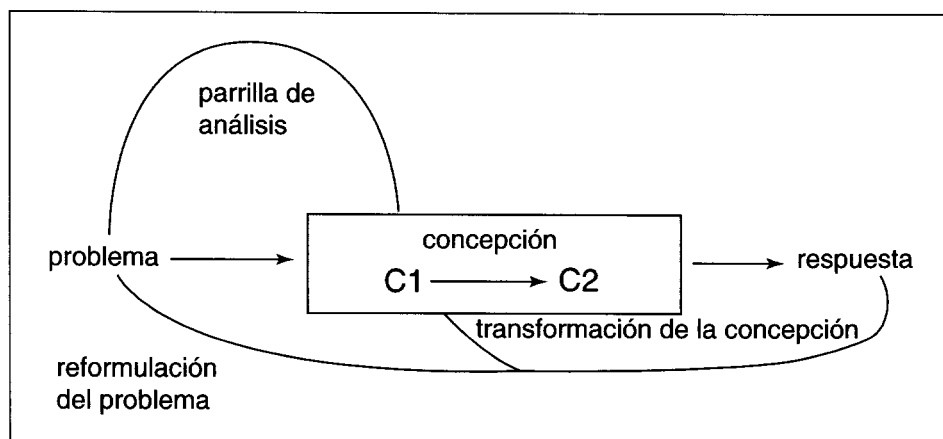
Desde esta perspectiva, parece difícil concebir una pedagogía eficaz que desconozca las regulaciones sociales del acto de aprender. Para explicar la dinámica socio-cognoscitiva, Doise propone un enfoque de *causalidad en espiral* acumulativo que posee una gran capacidad heurística: “En todo momento de su desarrollo, el individuo posee competencias específicas que le permiten participar en interacciones sociales relativamente complejas que pueden dar lugar a nuevas competencias individuales que podrán enriquecer de nuevo con su participación en otras interacciones sociales” (Doise, 1993).

Numerosas interacciones activan simplemente algunos mecanismos elementales de regulación social (en forma de categorizaciones, de escenarios, etc.). Sin embargo, en las

interacciones complejas, se movilizan representaciones sociales u otras estructuras modeladoras de más alto nivel — tales como los valores y las normas sociales. En tales casos, los mecanismos reguladores de bajo nivel parecen subordinados a una red más compleja de significaciones normativas y funcionales que estructuran el razonamiento individual en su conjunto. Desde este punto de vista, se puede decir que el desarrollo psicogenético es esencial para la evolución del razonamiento, al igual que las regulaciones, y particularmente las representaciones sociales, son necesarias para la organización del razonamiento.

El enfoque de causalidad acumulativa del aprendizaje encuentra un complemento estructural en el modelo didáctico llamado “alostérico” que propone Giordan (1987). Este modelo sigue el esquema clásico *estímulo-mediaciones-respuestas* y, aunque incompleto, constituye un punto de partida útil para poner de relieve las principales carencias de los modelos didácticos constructivistas actuales. En la explicación que sigue, haremos hincapié en los problemas que plantea el modelo alostérico y desarrollaremos un esquema y algunas orientaciones para suscitar una eventual evolución del modelo en cuestión.

FIGURA 1. Movilización de las concepciones según Giordan



Este modelo revela claramente diversos componentes cognoscitivos de las representaciones — redes semánticas, cogniciones referenciales, invariantes operatorias, simbolismo de la objetivación —, así como de los factores que las activan y que desencadenan la actividad intelectual (ver la Figura 1). Ciertos autores (Schaefer, *en* Giordan y Girault, 1996) han reprochado al modelo alostérico la importancia que atribuye a los elementos cognoscitivos semánticos o lógicos, desdeñando los elementos cognoscitivos asociativos que rodean, sin lógica aparente, a las representaciones y que proceden de la contemporaneidad en la experiencia del sujeto de fenómenos dispares, más que del establecimiento de relaciones lógicas entre las percepciones. El marco asociativo constituye el anclaje más individual de una representación, en el sentido de que cabe suponer que las condiciones que rodean a las percepciones de la realidad no serán probablemente uniformes para todos los individuos (Abrieu, *en* Guimelli, 1994, pág. 75). La puesta en evidencia del marco

asociativo de las representaciones constituye la base para posibles intervenciones en la perspectiva de una *pedagogía clínica*<sup>12</sup>.

Otro aspecto que no aparece muy explícito en el modelo alostérico es la dimensión motivacional de las representaciones. Con un poco de buena voluntad, se puede suponer que esta dimensión se encuentra subyacente en la noción de *problema*, que abarca, según este modelo, “el conjunto de cuestiones más o menos explícitas que inducen o provocan la activación de la concepción” (Giordan, 1987). En efecto, en este modelo los *problemas* se consideran como estímulos externos a la actividad intelectual, y puesto que las percepciones de la realidad no son operaciones puramente objetivas, se puede suponer que la percepción de una situación como problemática implica combinaciones intrincadas donde se encuentran tanto los estímulos ambientales como tendencias y actitudes que preexisten en el individuo.

No obstante, el modelo alostérico necesita tratar con más claridad los aspectos intencionales asociados a experiencias individuales en contextos particulares. El estudio de los aspectos intencionales — como objetivos, deseos, actitudes — organizados en las representaciones sociales parece esencial para la puesta a punto de estrategias pedagógicas individualizadas eficaces, pues las percepciones de las señales del mundo están influidas por la intencionalidad de la acción<sup>13</sup>.

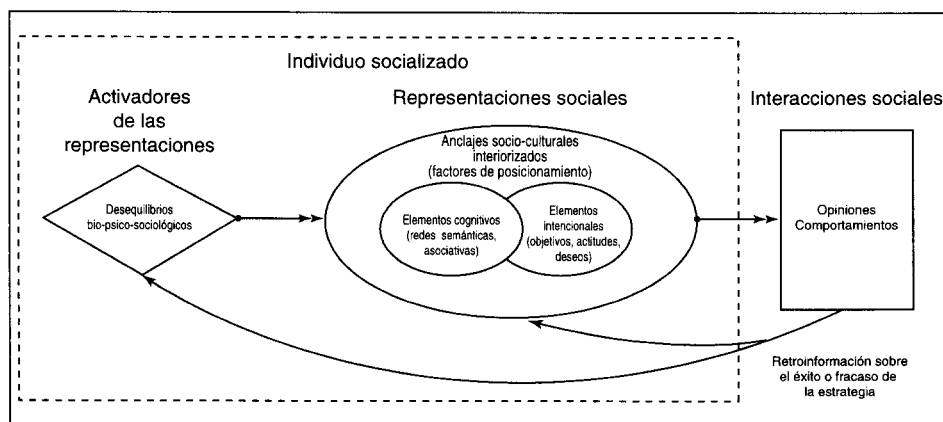
Sin embargo, la principal carencia del modelo alostérico, carencia que, es preciso decirlo en su descargo, comparte con todos los modelos didácticos estructurados en torno a la psicología individual, es su total ignorancia de los factores socio-culturales, que son los aspectos colectivamente compartidos y los más estables de las representaciones. La inteligibilidad de la comunicación social y, *a fortiori*, el éxito de las estrategias individuales de interacción en la vida social, es decir, su instrumentalidad funcional o afectiva, dependen de su correspondencia con las expectativas de los demás. A su vez, de esta correspondencia depende la existencia compartida de marcos cognoscitivos y axiológicos compartidos, que permiten engendrar los pensamientos, las percepciones y los comportamientos característicos de una cultura. Es la esencia de la noción de *habitus* empleada por Bourdieu *et al.* (1965, págs. 21-24) o la de *núcleo* o *metasistema* empleada por la teoría de las representaciones sociales (Guimelli, 1994, pág. 17) o bien la de *cuadros* utilizada por Goffman (1976). La acción social pone en juego no solamente representaciones individuales específicas, sino también secuencias de representaciones genéricas, socialmente ancladas y culturalmente condicionadas.

La mayoría de los modelos didácticos actuales — incluido el alostérico — se refieren a los problemas que plantea al aprendizaje de los conceptos científicos según un enfoque analítico que continúa estando centrado en las propiedades individuales (Giordan, 1987; Giordan y Girault, 1996). El hecho de que estos modelos no reivindiquen siquiera los aspectos socio-culturales de las representaciones explica que su eventual estudio siga siendo una cuestión de sensibilidad personal y de competencia<sup>14</sup>. Estas consideraciones ponen bien de relieve que existe la necesidad de un modelo formalizado que permita orientar la práctica pedagógica constructivista. La siguiente formulación (véase la Figura 2) sigue de cerca la de Giordan, si bien pretende colmar algunas de sus lagunas.

Ante todo, las situaciones de activación intelectual, que el modelo alostérico califica de problemas, se toman aquí según una formulación más heurística y más específica como

situaciones de desequilibrio de origen biológico, psicológico o sociológico; estos desequilibrios, percibidos por el individuo como situaciones de malestar o de ansiedad, son los que activan las representaciones y conducen a la interacción.

FIGURA 2. La dinámica cognoscitiva



El modelo revisado modera la carencia más significativa del modelo alostérico, es decir, su ignorancia de los anclajes socio-culturales de las representaciones cuya función sin embargo es determinante en los posicionamientos sociales y en la modulación de las acciones individuales y de grupos; la identificación de estos aspectos, como veremos más adelante en el estudio de las representaciones relativas a la vida cívico-política, tiene un valor heurístico y didáctico esencial, pues ciertos anclajes sociales parecen tener un alcance universal.

Por otra parte, la revisión pone de manifiesto otro aspecto cuya comprensión es de importancia capital para una didáctica constructivista, a saber, la propuesta que hace el modelo alostérico de una *parrilla de análisis*, una especie de descodificador de la realidad próxima, que los individuos parecen urdir a partir de sus experiencias *en el momento de movilizar sus representaciones* (Giordan, 1995, pág. 119).

Al postular esta parrilla de análisis — que para desempeñar una función de descodificador de la realidad debería estar constituida necesariamente por esquemas de interacción y por significaciones socio-culturales —, el modelo original de hecho da por sentado que los factores socio-culturales son independientes de las representaciones. Parecen ser movilizados por éstas. Sin embargo, la teoría de las representaciones sociales ha mostrado claramente que los principios socio-culturales organizadores de la interacción — especialmente las normas y los valores — no son exteriores, sino coextensivos a las representaciones (Flament y Jodelet, 1989).

Esta concepción *exogénica* del mundo cultural no es trivial, en el sentido de que tiene consecuencias importantes para una didáctica constructivista y por lo tanto para la práctica pedagógica a ella asociada. Como señala Giordan, las aportaciones del modelo alostérico son en primer lugar de índole pedagógica: el modelo muestra que solamente el

educando puede aprender y que sólo puede hacerlo a través de sus propias estructuras mentales. No obstante, este aprendizaje se puede fomentar poniendo en marcha un conjunto interactivo de parámetros que constituyen un *entorno didáctico*, que se puede poner a disposición de los educandos (Giordan, 1995, pág. 123). El entorno didáctico propuesto por el modelo alostérico, probablemente tributario de su origen dentro de la didáctica de las *ciencias naturales*, permanece mudo en cuanto al tratamiento de los anclajes socio-culturales del conocimiento, particularmente las normas y los valores, como si no tuvieran la menor influencia en la eclosión del *espíritu científico* o en la adquisición del conocimiento científico.

#### DIDACTICA CONSTRUCTIVISTA DE LAS CIENCIAS Y DIDACTICA GENERAL

Las insuficiencias constatadas no son consecuencia de algún tipo de negligencia en la construcción del modelo, sino que obedecen a una problemática generalizada. De hecho, la cuestión subyacente es la del postulado de una especificidad del conocimiento científico que justificaría la existencia de una didáctica especial. Parece interesante explorar esta cuestión, aunque sea someramente, para establecer mejor las diferencias, que todavía siguen siendo importantes, entre las teorías psicológicas del conocimiento psicológicas y sociogenéticas. Las primeras consideran que existe una diferencia de especificidad entre el conocimiento espontáneo, el adquirido mediante la interacción social corriente, y el obtenido a través de la investigación científica o transmitido por la enseñanza formal. Algunos autores creen incluso que estas diferencias son totalmente contradictorias: el conocimiento corriente sería implícito, incoherente, ambiguo, repleto de emociones, y el conocimiento escolar sería explícito, claramente definido, predictivo, intelectualizado, etc. (Roqueplo, 1974; Claxton, 1991). Otros autores añaden a estas diferencias el carácter descontextualizado y exteriorizado de los contenidos cognoscitivos que son objeto de la enseñanza escolar y que, debido a la reconstrucción didáctica a la que son sometidos, sólo conservarían escasas relaciones con los contextos reales en los que las comunidades científicas han producido los conocimientos<sup>15</sup>. Sobre estas bases, destacan que hay que mantener presente la especificidad de estas formas de conocimiento para poder comprender mejor los obstáculos que pueden encontrar los alumnos en los procesos de aprendizaje escolar.

Sin embargo, en la práctica social, el conocimiento espontáneo no parece tan opuesto al conocimiento científico: el primero produce de forma natural relaciones instrumentales entre los fenómenos de la experiencia, las cuales, si bien no se puede pretender que tengan la universalidad o el potencial de predicción del conocimiento científico, constituyen esquemas funcionales que guían la interacción; por su parte, el conocimiento científico *interiorizado* no es tan preciso, universal y cerebral como se pretende, sino que ha sido filtrado, enmarcado, modulado y anclado culturalmente. Por otra parte, el conocimiento del sujeto en situación práctica tiende a operar una integración entre las diversas piezas de información con independencia de la índole de los vínculos — semánticos o afectivos — existentes entre ellas. Estos vínculos tienden a organizarse o a reorganizarse en el marco de una estructuración instrumental global para el sujeto, donde la reconstrucción del conocimiento lo mismo puede destinarse a proporcionar una satisfacción de tipo afectivo que una coherencia funcional (Snow, 1986, págs. 464-481). Así pues, *desde el punto de vista*

*del sujeto*, parece que la diferencia entre el conocimiento espontáneo y el conocimiento científico no es de naturaleza o de forma, sino simplemente de origen (Boudon, 1995a).

Para comprender el sentido de esta propuesta, conviene detenerse un momento en la noción de representación social, y más exactamente en las condiciones que requiere su emergencia de las representaciones que ya se han descrito anteriormente. Una comprensión cabal de los criterios de existencia de las representaciones sociales puede permitir aclarar las nociones de conocimiento científico (o “experto”) y de conocimiento natural, establecer sus eventuales diferencias y, como consecuencia, abordar con mayor eficacia los problemas didácticos que se plantean.

Se puede suponer que tanto el conocimiento experto producido por la comunidad científica como sus transposiciones didácticas (enseñanza formal), en las que aparece privado del *locus* y del *ethos* del descubrimiento, pueden coexistir con el conocimiento natural, integrándose en las redes conceptuales de los educandos de manera diferenciada (Martí, 1996, pág. 150). Sin embargo, tal hipótesis debe ser especificada en dos direcciones. En primer lugar, es verosímil que expertos con buena formación puedan, gracias al método científico y hasta un cierto punto, aislar el conocimiento científico de otras influencias, especialmente de los elementos axiológicos e intencionales, sobre todo si pueden referirse a un metasistema de control y de regulación de las significaciones de los objetos científicos considerados (por ejemplo, una teoría formalizada). Por otra parte, cabe suponer que esta independencia sea posible cuando los objetos de conocimiento no dan lugar a representaciones sociales, pues los criterios de emergencia de éstas últimas no se cumplirían; numerosos objetos de interés científico corresponderían a esta categoría, fuera de las comunidades especializadas<sup>16</sup>. El tratamiento didáctico de estos conceptos se podría simplificar porque están menos anclados socialmente, y los conceptos e imágenes propuestos por el conocimiento experto no desencadenarían probablemente reconstrucciones cognitivas demasiado profundas. Para dichos objetos, como veremos con más detalle en la presentación del análisis de las representaciones sociales de la vida cívico-política, unas simples regulaciones externas del conocimiento (véase Schaefer, en Giordan y Girault, 1996), serían eficaces para desencadenar los aprendizajes deseados, a condición de evolucionar en un marco “civilizacional” común, en el que se comparten los principios cardinales de organización de los campos perceptuales, tales como el tiempo y el espacio, por ejemplo.

En cambio, si se trata de los numerosos objetos científicos que dan lugar a la emergencia de representaciones sociales, el enfoque sería más bien diferente<sup>17</sup>. En este caso, el saber experto, al estar estructurado en el marco de las representaciones sociales, sería reconstruido eventualmente por el juego de efectos de posicionamiento social, de filtro y de enmarcamiento axiológico e intencional que caracteriza a toda representación social; así, se diferenciaría poco, al menos en las interacciones corrientes, del conocimiento espontáneo<sup>18</sup>. El tratamiento del conocimiento científico *socialmente representado* parece así deber ser tratado según enfoques didácticos más complejos, tales como los que son necesarios para el tratamiento del conocimiento representacional y que son el objeto de este estudio.



## REGULACIONES PEDAGÓGICAS Y REPRESENTACIONES SOCIALES

Para el sujeto normal, la mayoría de los conocimientos, ya sean de origen espontáneo o científico, cuando vehiculan significaciones disonantes con respecto a las estructuras cognoscitivas preexistentes, tienden a activar en él unos mecanismos bien conocidos de reducción funcional de la disonancia cognoscitiva (Festinger, 1957; Doise, 1993, págs. 99-118), que conducen a reestructuraciones cognoscitivas más o menos estables. En tales situaciones, parece menos interesante desde el punto de vista didáctico hacer excesivo hincapié en las diferencias analíticas entre conocimientos de origen diverso que tratar de conocer mejor las particularidades de la estructuración de los conocimientos que el individuo pone en juego en sus interacciones sociales, con objeto de regular las significaciones que dan sentido a su acción.

Linda Allal (1992), en su tipología de mecanismos de regulación cognoscitiva, que retomamos aquí de manera libre, distingue cuatro niveles que operan con grados de profundidad creciente: en primer lugar, en el nivel de externalización más explícita, están las *estructuras simbólico-instrumentales*, como el lenguaje escrito, la iconografía, los diagramas, etc.; a un nivel más subjetivo, aparecen las *funciones lingüísticas conscientes*; a mayor profundidad se encuentran las regulaciones que no son explicitadas (objetivadas), sino por solicitaciones del exterior, por ejemplo, las imágenes mentales; por último, en el nivel más profundo, se encuentran las *funciones reguladoras latentes*, no accesibles a la conciencia del sujeto.

En la práctica constructivista corriente en el medio escolar, las regulaciones permanecen normalmente confinadas en los dos primeros niveles. En ellos se ejerce una función pedagógica tradicional por vía de reestructuraciones formales de los contenidos científicos (Schaefer, en Giordan y Girault, 1996, págs. 38-51) o por regulaciones (refuerzos o inhibiciones) lingüísticas. A veces, se abordan las representaciones mentales de los alumnos (nivel 3) que en ese caso, por regla general, son objetivadas por medio de *imágenes individuales*. Todavía con menos frecuencia se llega al nivel de las *estructuras latentes* (los *themata*, metasistemas o núcleos centrales de las representaciones sociales) que constituyen los principios socio-psicológicos organizadores del conocimiento. La caracterización de estos últimos requiere el empleo de métodos de análisis de estructuras latentes que, en general, no son accesibles a las técnicas didácticas escolares habituales. Sin embargo, el conocimiento de este último nivel — que estudiaremos más adelante en relación con las representaciones de la ciudadanía — es imprescindible en la perspectiva de una pedagogía constructivista, pues permitirá entender las estructuras comunes del saber que constituyen la base de los consensos sociales e identificar los anclajes socio-culturales que modelan y enmarcan las interacciones sociales, explicando las diferencias de comportamiento entre individuos y entre grupos sociales.

Veremos que la caracterización de las estructuras latentes del conocimiento permite distinguir las profundas influencias de lo social, más allá de un simple análisis de las interacciones en el medio escolar.

## Representaciones cívico-políticas: estructura común y variaciones

¿Cuáles son las estructuras latentes del conocimiento cívico-político?; ¿cuál es la socio-genética de las representaciones sociales del régimen democrático? Para esbozar una respuesta a estas preguntas, se ha empleado como base la evidencia empírica procedente de numerosos estudios experimentales realizados por la psicología social y más concretamente de un análisis preliminar de los datos recogidos en el estudio transcultural “¿Qué educación para qué ciudadanía?”<sup>19</sup>. Este estudio, llevado a cabo por la UNESCO-OIE, se concibió entre otras razones para explorar el grado de coherencia de la socialización cívico-política de los actores escolares (alumnos y docentes) con el funcionamiento de un *régimen democrático* basado en un *Estado de derecho* inspirado en la ideología de los derechos humanos, todo ello en países de contextos socio-culturales y económicos diferentes — que se consideran en lo esencial gobernados por regímenes democráticos o en evolución hacia formas democráticas de gobierno, de acuerdo con ciertos criterios. Sobre esta base, debería ser posible concebir intervenciones educativas más pertinentes y eficaces en la perspectiva de una pedagogía constructivista.

\* \* \*

Si bien parece aceptable considerar que la democracia no es el resultado de una necesidad evolutiva de la humanidad, sino una construcción socio-histórica que corresponde a una cierta ideología de las relaciones de poder, también debería ser aceptable que el régimen democrático no esté construido — por definición — sobre la base de cualquier práctica o de cualquier orientación social. Conviene señalar a este respecto que elementos socio-culturales (conocimientos, valores, instituciones) diferentes pueden cumplir funciones semejantes y, por consiguiente, que ciertos elementos del *ethos democrático* pueden variar en sociedades distintas. Pero cualesquiera que sean los valores y las instituciones que caracterizan a una sociedad dada, hay en efecto *condiciones de funcionamiento* específicas del régimen democrático que es preciso reunir. Según esta concepción de la democracia en tanto que *sistema funcional* — independiente, en principio, de las especificidades contextuales —, la existencia y la duración del régimen, “suponen el establecimiento de un marco jurídico-normativo que define por un lado los derechos de los individuos — los derechos humanos y las libertades — y por otro, las formas aceptables que puede asumir la confrontación política con miras a acceder al poder. Sin embargo, si bien es evidente que la construcción de un marco jurídico adecuado constituye un fundamento esencial del sistema democrático, lo que da un sentido a la ley y permite que la democracia progrese y se consolide es la política contingente, las discusiones y los debates políticos cotidianos” (Albala-Bertrand, 1992, pág. 145). Con esta perspectiva, el estudio ha intentado poner de manifiesto el doble objeto — funcional y jurídico — de las representaciones sociales del régimen democrático, así como ciertos *principios organizadores*, y *anclajes socio-culturales*, comunes en diversas regiones, que permiten explicar las diferentes tomas de posición interindividuales e intergrupales con respecto a la democracia<sup>20</sup>.

Otra problemática del análisis, además de la identificación del *objeto* de la representación, consiste en descubrir — objetivar — la *estructuración del campo de representación* considerado (es decir, la significación de las percepciones, de las creencias y de las normas compartidas por las poblaciones en el campo de la vida cívico-política)<sup>21</sup>. Es en relación con esta estructura de conjunto como se podrán valorar, en una segunda fase, las variaciones interindividuales o intergrupales que se derivan de los anclajes socio-culturales de las representaciones. Según la escuela de Doise, la estructura latente del campo de representación, esto es, los componentes de lo que se comparte y su organización específica, puede ser revelada mediante técnicas de análisis cuantitativo (Doise, 1992).

En esta perspectiva, hemos procedido a un *análisis de componentes principales* y a un *análisis jerárquico de conjuntos* aplicados a un grupo de 39 indicadores, de los cuales 21 conciernen las *normas de funcionamiento* del régimen democrático, y los otros 18 a *normas ético-jurídicas*, que abarcan una gran variedad de situaciones pragmáticas relativas a derechos humanos (como por ejemplo, “estar encarcelado sin haber podido defenderse” o “en una familia basta con que vote el hombre”). Un primer hecho interesante obtenido por el análisis jerárquico practicado sobre el conjunto de los indicadores retenidos es la existencia de una estructuración de las *imágenes cívico-políticas* de los encuestados que opera una neta distinción entre los *órdenes normativos* político y jurídico mencionados. Esta distinción es importante — lo veremos al llegar al análisis de las variaciones interindividuales —, pues constituye un punto de inflexión entre dos tipos diferentes de personalidades cívico-políticas.

En lo que respecta al primer orden, la estructura de las representaciones del *régimen político*, tanto el análisis de componentes principales como el análisis jerárquico de conjuntos, hicieron posible distinguir cuatro dimensiones (que reproducen alrededor de 50% de la dispersión). La primera, de alta coherencia interna ( $\alpha = .71$ ), se refiere a las *normas políticas de funcionamiento* del régimen, las que definen la *naturaleza propia* del régimen (participación política universal, acceso universal al poder, organización abierta de los intereses políticos, competición política abierta y periódica, control político del ejercicio del poder, sometimiento del poder político a la ley); la segunda dimensión, también con buena coherencia interna ( $\alpha = .62$ ), se refiere a las *normas técnicas de funcionamiento* del régimen, las que permiten su *persistencia* (resolución no violenta del conflicto político, pluralismo político e igualdad de todos los ciudadanos ante la ley); la tercera ( $\alpha = .44$ ) se refiere a la *protección del Estado de derecho por parte del poder político* (exigencia de obedecer a la ley, amenaza de prisión y castigo por violación de la ley); por último, una cuarta dimensión relacionada con el *empleo de la fuerza legítima* para preservar el régimen (por ejemplo, recurso a la policía por parte del Estado). Para todas las categorías de personas estudiadas, los aspectos relativos a las normas políticas y técnicas de funcionamiento del régimen parecen más importantes que los referentes a su protección; por otra parte, en todos los aspectos, los docentes dan pruebas de posturas más firmes que los alumnos, lo que sin duda podría ser el efecto del papel cívico-político particular que ha desempeñado esta categoría profesional a lo largo de la historia, función que se habría convertido en un anclaje de sus representaciones cívico-políticas de conjunto.

Hay que destacar, por otra parte, la gran homogeneidad del campo de representación del régimen político cuando se hace un control por regiones (véase el Cuadro 2). En

efecto, las poblaciones estudiadas en tres regiones (África, América Latina y Asia) muestran campos de representación muy próximos, constituidos casi por las mismas dimensiones; además, los dos primeros (normas políticas y normas técnicas) están presentes en todas las regiones con el mismo rango de *intensidad actitudinal*. Sin embargo, es preciso destacar una diferencia interesante. Las poblaciones consideradas en la región de América

CUADRO 2. Normas de funcionamiento del régimen político

Regiones	Número de dimensiones del campo de representación (factores/conjuntos)	Principios organizadores del campo de representación (en orden decreciente de la fuerza de las actitudes <sup>1</sup> )	Varianza explicada por los factores (%)
África	3	1. Normas políticas de funcionamiento 2. Normas técnicas de funcionamiento 3. Protección del régimen por la fuerza legítima	≈50
América Latina	3	1. Normas políticas de funcionamiento 2. Normas técnicas de funcionamiento 3. Protección de los derechos humanos	≈46
Asia	4	1. Normas políticas de funcionamiento 2. Normas técnicas de funcionamiento 3. Protección de los derechos humanos 4. Protección del régimen por la fuerza legítima	≈53

*Nota*

1. Los 39 indicadores utilizados fueron estructurados en forma de escala de “tipo Likert”, con cinco niveles de intensidad de adhesión. La fuerza o la intensidad de adhesión relativa a los principios organizadores de la representaciones — que corresponden, de hecho a los conjuntos que se desprenden del análisis jerárquico — fue calculada como la media de las opciones efectuadas por los individuos para los distintos indicadores que se integran en cada uno de los conjuntos indenticados. El valor de las medias obtenidas para cada conjunto se utilizó luego para determinar el rango ordinal de los principios organizadores.

Latina son las únicas en no reconocer el *empleo de la fuerza legítima* como una dimensión del campo de representación del régimen político democrático. Hay que señalar que todos los países que entran en la muestra regional se han liberado más o menos recientemente de la opresión de regímenes dictatoriales, o bien han puesto fin a un largo período de violencia social. El campo de representación parece así reflejar un desfase en relación al cambio político institucional. De hecho, la persistencia de antiguas orientaciones de valores que rechazan el empleo de la fuerza pública, lo cual se puede considerar como una orientación adaptada de la sociedad civil frente a un régimen sin legitimidad política, aparece como funcionalmente inadaptada en un contexto democrático<sup>22</sup> en el que la imposibilidad de recurrir a la fuerza para aplicar la ley podría teóricamente conducir al régimen a un callejón sin salida político.

Respecto a los *fundamentos ético-jurídicos* del régimen, que se han evaluado a través de la toma de conciencia de situaciones que implican violaciones a los derechos humanos<sup>23</sup>, el mismo tipo de análisis que el efectuado anteriormente ha permitido identificar cuatro principios organizadores de la representación de los derechos humanos (que representan el 48% de la variación): *derechos individuales*, centrados en la *seguridad* (derecho a la vida, a la seguridad, a la defensa, a la protección de la infancia), *derechos sociales*, centrados en la *igualdad* (igualdad nacional, étnica, racial, entre los sexos), *derechos políticos*, centrados en la *libertad de expresión* (expresión y organización políticas), y por último, *derecho al trabajo*. Todos estos conjuntos poseen una elevada coherencia interna ( $.50 < \alpha < .88$ ). Al igual que observaba Doise en su estudio (Guimelli, 1994), las diversas situaciones pragmáticas propuestas por el estudio UNESCO-OIE son claramente identificadas por las poblaciones del estudio (estudiantes y docentes) como situaciones relacionadas con los derechos humanos. En este caso, también hay que destacar dos tendencias estructurales: por un lado, para todas las categorías, los derechos individuales y sociales son considerados más importantes que los derechos económicos; por otro, los docentes superan a los estudiantes en todos los aspectos y sobre todo en el relacionado con los derechos políticos. Si bien parece razonable considerar que los niveles de información de los docentes en lo que respecta a los derechos humanos son en promedio superiores a los de los alumnos, esta tendencia corresponde a la propuesta de la teoría de las representaciones sociales que sostiene que la información guarda una relación positiva con la complejidad del "campo de las significaciones" que connota una representación (Moscovici, 1961).

El desglose regional del análisis más arriba mencionado muestra asimismo una cierta homogeneidad del campo representacional de las normas ético-jurídicas asociadas al régimen político, aunque la variación interregional sea más clara que en el caso de las normas de funcionamiento del régimen (véase el Cuadro 3). El núcleo central común al conjunto de las poblaciones consideradas en las diversas regiones, que, por otra parte, suscita la mayor intensidad actitudinal, se refiere a los *derechos individuales*. El derecho a la vida y a la seguridad física parece ser considerado por la población estudiada como la norma ética o jurídica fundamental a la cual deben someterse los regímenes políticos. Por otra parte, aun cuando con valoraciones diferentes, las dimensiones *derechos políticos* y *derechos económicos* están presentes en tres de las cuatro regiones estudiadas, y los derechos sociales constituyen un aspecto central del campo de representación en dos regiones (África y Asia). De manera general y como cabía esperar, hay que destacar que tanto

las dimensiones como sus posiciones en el *campo de las representaciones* tienden a reflejar las particularidades propias del contexto socio-cultural y la historia política de las regiones. En África y en América Latina, regiones que han experimentado cambios políticos fundamentales en el último decenio, los derechos políticos parecen constituir una dimensión ética indispensable del régimen democrático; en Asia y África, regiones de gran mestizaje cultural o étnico y que se reconocen como tales, los *derechos sociales*, asociados a la equidad, parecen muy importantes para las poblaciones estudiadas con respecto al régimen político; por último, los *derechos económicos* son planteados por las poblaciones consideradas en las regiones que han experimentado recientemente una dinámica económica (Asia, América Latina y, en menor medida, los Estados árabes).

Es interesante destacar que en este último caso no parece ser una situación de *miseria económica objetiva* que explicaría la emergencia de la dimensión de los *derechos económicos* en el campo de las representaciones ético-jurídicas en las diversas regiones. De hecho, como se puede ver, no todas las poblaciones estudiadas que viven situaciones económicas difíciles conceden importancia a los derechos económicos. El reconocimiento de tales derechos en el nivel de las representaciones ético-jurídicas del régimen parece estar asociado más bien a la existencia de una dinámica socio-económica importante que convertiría a los derechos económicos en el *objeto* de una crítica social (Moliner, 1996). Esta tendencia hay que ponerla en relación con la generalización bien conocida de la sociología política que sostiene que la crítica social no procede tanto de los sectores sociales excluidos o empobrecidos como de los que sienten que forman parte de una dinámica social (Heunks, *en* Jennings *et al.*, 1990). Por lo tanto, una crítica social que implique una toma de posición con respecto a un objeto social como los derechos económicos y, *a fortiori*, el cambio socio-político endógeno, no parecería concebible sin las representaciones sociales correspondientes<sup>24, 25</sup>.

La última cuestión que hay que abordar a propósito del análisis de las representaciones sociales es la identificación de los *anclajes socio-culturales* que regulan las condiciones en las que se activan las representaciones en contextos sociales específicos. Este aspecto es de una importancia capital desde el punto de vista constructivista, pues permitirá descubrir cómo evolucionan, en función de ciertos anclajes<sup>26</sup> sociales, las posturas de los individuos o de los grupos en relación con las representaciones del régimen político y del Estado de derecho, facilitando así la elaboración de respuestas pedagógicas más eficaces.

#### ¿EXISTEN ANCLAJES SOCIO-CULTURALES INVARIANTES DE LA VIDA CIVICO-POLITICA?

Si bien se puede aceptar razonablemente la existencia de ciertos valores y ciertos paradigmas muy extendidos (Inglehart, 1990), parece más difícil pretender que existan *sistemas* de invariantes culturales a escala mundial, que serían el equivalente de las invariantes operatorias del conocimiento. No obstante, es posible identificar anclajes funcionales que se presentan con una gran regularidad en diversas sociedades y cuyos sistemas normativos tienen influencias significativas en los comportamientos simbólicos y factuales de los individuos y de los grupos.

CUADRO 3. Normas ético-jurídicas

Regiones	Número de dimensiones del campo de representación (factores/conjuntos)	Principios organizadores del campo de representación (en orden decreciente de la fuerza de las actitudes)	Varianza explicada por los factores (%)
África	3	1. Derechos individuales 2. Derechos sociales 3. Derechos políticos	≅47
América Latina	3	1. Derechos individuales 2. Derechos económicos 3. Derechos políticos	≅53
Asia	3	1. Derechos individuales 2. Derechos sociales 3. Derechos económicos	≅52
Estados árabes	3	1. Derechos individuales 2. Derechos económicos 3. Derechos políticos	≅44

Dos conjuntos de referentes socio-culturales parecen estar muy extendidos y deberían investigarse sistemáticamente al estudiar las representaciones cívico-políticas, pues aparecen como fuentes de variaciones interindividuales e intergrupales significativas. Consideremos en primer lugar los *principios organizadores cardinales* — los *themata*<sup>27</sup> de la teoría de las representaciones — que regulan la inteligibilidad de la realidad. Estos puntos de referencia modelan los espacios mentales de la misma manera que las coordenadas espaciales modelan el espacio físico (Moscovici y Doise, 1994, pág. 90), estructurando el campo perceptual; éstos son *el tiempo*, *el espacio* y la *categorización social*. El segundo conjunto reúne los *anclajes que regulan las interacciones sociales* y definen los posicionamientos entre los individuos o entre los grupos sociales en el marco de sociedades específicas, tales como las *relaciones con el entorno*, *con los otros*, *con la situación social* y *con el poder* (véase el Cuadro 4). Según los resultados del estudio UNESCO-OIE, los principios organizadores y los anclajes mencionados parecen ser los más influyentes en la modelización de las orientaciones cívicas y políticas individuales.

#### PRINCIPIOS ORGANIZADORES CARDINALES

##### *La representación social del tiempo*

La representación del tiempo constituye una orientación general que influye fundamentalmente en la estructuración de la personalidad y, como consecuencia, en la inteligibili-

CUADRO 4. Principios organizadores-socioculturales de las representaciones de la vida cívico-política<sup>1</sup>

Naturaleza	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Principios cardinales (<i>themata</i>): tiempo, espacio y categorizaciones sociales;</li> <li>• Anclajes interaccionales: relaciones con el entorno, con los otros, con la situación social y con el poder.</li> </ul>
Alcance	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los principios cardinales abarcan varias sociedades a través de largos períodos: civilizaciones feudal, agro-pastoral, urbano-industrial, etc.;</li> <li>• Los anclajes interaccionales afectan a sociedades y/o a grupos específicos.</li> </ul>
Estabilidad en el tiempo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gran estabilidad de los principios cardinales relacionados con la dinámica del cambio — en progresiones lentas y rupturas rápidas<sup>2</sup> — de los paradigmas de interpretación de la realidad; poco sensibles a los cambios intencionales (educación);</li> <li>• Estabilidad media de los anclajes interaccionales, sensibles a las modificaciones institucionales y culturales intencionales (educación, reestructuraciones políticas).</li> </ul>
Función	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Principios cardinales: funcionan como redes de lectura de la realidad que influyen en el conjunto de los comportamientos sociales de una civilización concreta; gran capacidad de predicción de los posicionamientos sociales;</li> <li>• Anclajes interaccionales: cumplen la función de “marcos” y filtros culturales que influyen en la diferenciación interindividual e intergrupar; gran capacidad de predicción de los posicionamientos individuales y colectivos, pero en espacios sociales limitados.</li> </ul>
Interés didáctico-pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnóstico importante para comprender las orientaciones, posicionamientos y comportamientos individuales y colectivos en la vida cívico-política;</li> <li>• Puesta a punto de estrategias pedagógicas más eficaces que tengan en cuenta los anclajes socio-culturales.</li> </ul>

#### Notas

1. La influencia de estos anclajes no es exclusiva de la vida socio-política; de hecho, influyen en todos los procesos de conocimiento en los que hay emergencia de representaciones sociales.
2. Thomas S. Khun, 1970.

dad de la realidad y en la organización de la acción social<sup>28</sup>. Cada cultura produce una concepción particular del tiempo; las culturas premodernas tenían (tienen) una concepción cíclica y concreta, que parecía vinculada afectivamente a las particularidades del entorno social y natural: el tiempo era bueno o malo, favorable o fatal; había un tiempo para lo sagrado, un tiempo para el esparcimiento, un tiempo para el trabajo. En su con-



cepción del tiempo, la conciencia mitológica aparece vinculada por un lado a fuerzas y ciclos de la naturaleza; por otro, mediante los rituales, al pasado mítico que se trata de reproducir. El tiempo aparece como un vínculo entre las generaciones humanas, que se suceden de manera recurrente, como las estaciones (Gurevich, 1976). Esta conciencia del tiempo, de la que está ausente la noción de irreversibilidad, no permite establecer una clara distinción entre pasado, presente y futuro, ni previsiones a largo plazo. La liberación de la concepción del tiempo de los anclajes relativos a los acontecimientos, su carácter de noción abstracta (“duración pura”), secuencial, divisible e irreversible es un producto de la modernidad. Es esta representación del tiempo la que está en la base del pensamiento racional — y más particularmente del pensamiento científico — y la que permite establecer vínculos de causalidad generalizados entre los fenómenos, predecir así los acontecimientos futuros. Esta representación constituye igualmente el tiempo de la lógica teleológica — el de los proyectos de transformación de la realidad — que permite planificar la voluntad política y el empleo de recursos socio-económicos diversos con miras a proseguir *estados inexistentes* que sólo permiten imaginar las nociones de futuro y de presente “comprimido”, como un punto en continuo deslizamiento hacia el futuro. La concepción del tiempo secuencial implica una apertura hacia lo incierto que corresponde a la aceptación del progreso, es decir, del cambio estratégico del *statu quo*. La valoración del cambio social — imaginable o edificable en el contexto de la conciencia de un tiempo secuencial y abierto — aparece como una condición capital para el funcionamiento de los sistemas democráticos en los que el cambio social está institucionalizado por medio de la confrontación política.

El estudio UNESCO-OIE muestra que existen vínculos significativos, por una parte, entre la *valoración del cambio social estratégico* y la *voluntad de innovación*, y por otra, una toma de conciencia de las *normas de funcionamiento* del régimen democrático (.11)<sup>29</sup>.

Por supuesto, la representación del tiempo, lo mismo que la apertura al cambio, son fenómenos muy complejos, no accesibles o modificables de manera directa. Esto hace aún más necesaria su identificación, con vistas a tener en cuenta los contextos socio-culturales que pueden complicar el proceso hacia una modernidad cívico-política.

### *La representación del espacio cívico-político*

La investigación transcultural UNESCO-OIE ha explorado esta cuestión a través de la noción de *cosmopolitismo*, como valor que define la amplitud del espacio socio-político inteligible para los individuos. El cosmopolitismo se ha estimado por medio de *un índice de apertura cosmopolita*, que se sitúa entre los “polos” del cosmopolitismo y del “localismo” y que se construyó a partir de 13 indicadores relativos a diversos aspectos del espacio político que ofrecen una coherencia interna elevada ( $\alpha = .82$ ).

Los resultados preliminares indican que el valor cosmopolita aparece asociado de manera significativa a concepciones de la vida civil y política que serían diferentes de las que se asocian a una perspectiva más “localista” del entorno social. Los aspectos más sobresalientes se refieren al tipo de integración en la vida cívica y política: cuanto más se afirma la orientación cosmopolita, más aguda parece ser la toma de conciencia de los aspectos *éticos* y *normativos* que sirven de fundamento a la vida cívico-política, sobre todo la

toma de conciencia de los *derechos individuales* (.10) y *sociales* (.12), así como una mayor apertura hacia las *diferencias culturales* (.12). Por el contrario, las orientaciones hacia problemáticas locales tienden a aparecer asociadas a la toma de conciencia de aspectos esenciales del *funcionamiento* del régimen político democrático, especialmente las normas políticas (-.27) y técnicas (-.28) que caracterizan al régimen. Estos últimos muestran igualmente una mejor toma de conciencia de la *equidad* como norma social redistributiva (-.12) y una representación de la práctica económica más centrada en los valores de *servicio* que de *beneficio*.

Más allá de los posicionamientos cosmopolitas o “localistas” que definirían diferentes percepciones del espacio cívico-político, ya mencionados, parece todavía que los sujetos que tienen una orientación cosmopolita están más dispuestos a comprometerse en la vida *cívica* — por ejemplo, en movimientos sociales de defensa de los *derechos de las minorías*, del *medio ambiente* (.19) — y que los que tienen una perspectiva “localista” son más proclives a un *compromiso político*, especialmente como militantes en *partidos o movimientos políticos* (.14).

La orientación cosmopolita parece estar asociada a aspectos de la vida cívica y política que son sin duda importantes para la construcción de la ciudadanía, pero cabe imaginar que unas orientaciones demasiado exclusivamente centradas en la moral cívica, que subestimen la vida política, no podrían constituir una base sólida, ni tampoco eficaz, para la práctica de una ciudadanía democrática que garantice la perennidad del régimen.

La identificación de los valores que conducen a percepciones diferentes del espacio cívico-político entre los jóvenes ofrece un interés innegable para entender sus comportamientos. Posteriores análisis realizados en el marco del estudio UNESCO-OIE permitirán profundizar esta cuestión y poner de manifiesto los factores estructurales y educativos que parecen estar más asociados al origen de estas diversas definiciones del espacio cívico-político.

### *Categorización del espacio social*

La teoría de la socialización anticipadora (Merton, 1949, cap. VIII) mostró que la identificación subjetiva de un individuo en el marco de una estructura de estratificación dada — más que su posición objetiva — es uno de los factores más importantes de la modelización de las aspiraciones y de las expectativas de una persona. La representación de su propio posicionamiento social cumple una función fundamental de topografía social: al clasificarse a sí mismo, clasifica a los demás. Bourdieu ha preferido emplear la formulación inversa, pero, de hecho, lo que hay que retener aquí es que la clasificación — de sí mismo o de los demás — que durante la juventud tiende a reproducir los referentes familiares, es un buen predictor de las orientaciones, opiniones y comportamientos cívico-políticos. La representación del posicionamiento individual en el marco de un sistema de estratificación se puede objetivar por medio de los sentimientos de proximidad hacia grupos sociales y socio-profesionales que se sitúan de manera diferente *con respecto al poder*.

La clasificación social suele introducir una intensificación de semejanzas dentro de los grupos y de diferencias entre los grupos. Pero las categorizaciones sociales se hacen sobre la base de criterios múltiples y los individuos rara vez son clasificados de manera

uniforme según todos los criterios. En la práctica, las clasificaciones se entrecruzan, de manera que los mismos individuos pertenecen a categorías diferentes según algunos criterios y a una misma categoría según otros. Esto significa que, en determinadas condiciones, el cruzamiento de las pertenencias categoriales contribuye a anular los efectos diferenciadores (Doise, 1993, págs. 78-79).

La identificación de las clasificaciones presentes en las representaciones sociales de los individuos puede cumplir así una función didáctica importante en la puesta a punto de estrategias pedagógicas constructivistas, cuyo objetivo es la socialización cívica y política de los jóvenes. Análisis constructivistas convencionales sobre la problemática multicultural, inspirados en el bien conocido enfoque piagetiano (Piaget, 1948, págs. 404-411)<sup>30</sup>, llegan a la conclusión de que es eficaz integrar a alumnos (de orígenes étnicos o culturales diferentes) en actividades comunes, que dan lugar a una base orgánica de cooperación. Ésta debería contribuir a reducir las percepciones antagónicas entre los grupos por medio de un mejor conocimiento recíproco y mediante la puesta de manifiesto de las interdependencias funcionales (Guruvadoo, en Gagliardi, 1995). De hecho, este planteamiento no parece ser necesariamente eficaz. La investigación UNESCO-OIE así lo sugiere al mostrar que existe una asociación negativa muy fuerte entre la composición *pluriétnica* de la población de una escuela y las actitudes de *intolerancia cívica* de que dan muestras los alumnos (-.63); la característica *pluriétnica* también aparece asociada a una *escasa participación* de los alumnos en las actividades escolares de conjunto, como la participación en el seno de los consejos de alumnos en la elaboración de algunos aspectos de los programas de estudio, en actividades escolares caritativas o en las que intervienen la escuela y la comunidad, o aún una interacción con actores externos, etc. (-.19\*). Así pues, parece que las representaciones de rivalidad étnica, cuya existencia es anterior a la vida escolar, actúan como obstáculos a la emergencia de actitudes de respeto o de tolerancia en los alumnos, y a la realización de acciones comunes en el marco institucional *universalista* de la escuela. En cambio, estos mismos estudiantes se implican en la *vida cívica* fuera de la escuela (-.22\*); parece probable que se trate en ese caso de acciones realizadas en el seno de sus propias comunidades étnicas.

El enfoque pedagógico de “hacer conjuntamente” sólo es eficaz si se dan ciertas condiciones didácticas. La primera consiste en un diagnóstico adecuado de las clasificaciones cruzadas hechas por los grupos étnicos o culturales presentes para poder poner de manifiesto los nudos comunes y los puntos de ruptura de las representaciones con respecto *al poder*. La investigación politológica ha demostrado que las sociedades estables — en las que existe una base de tolerancia política y cultural — son aquellas en las que las *categorizaciones de los individuos en relación con el poder* están alejadas de las divisiones sociales fundamentales (económicas, lingüísticas, étnicas, religiosas, etc.) (Lipset, 1960, cap. 1). Mientras las soluciones educativas previstas no tengan en cuenta este hecho fundamental, probablemente seguirán siendo poco eficaces, pues parece poco verosímil que se pueda aprender a tolerar o a aceptar las diferencias del otro de manera duradera y sin recurrir a una coerción dura, si de ellas depende nuestra propia miseria y opresión.

Algunos análisis recientes tienden a considerar que las fuentes fundamentales de los conflictos contemporáneos son menos económicas o políticas que culturales. Por isomorfismo, se considera que estos conflictos se deben tratar recurriendo a remedios cultu-

rales, con lo que por todas partes vemos prosperar una plétora de programas de estudio que abordan los problemas mediante una ingenua homología negativa: oponiendo, por ejemplo, el valor de la tolerancia a la xenofobia o al racismo, los valores de la comprensión recíproca a los comportamientos agresivos o violentos, las orientaciones caritativas a la pobreza. Si bien, en general, no parece erróneo decir que los conflictos tienen raíces culturales (de hecho, toda interacción es cultural), apreciarlos sólo según sus apariencias resulta menos banal, y por ende más discutible. Ninguno de los grandes conflictos de este fin de siglo parece ser ajeno a la lucha por el poder, y ello pese a las categorizaciones sociales (religiosas, étnicas, lingüísticas), que son invocadas a menudo<sup>31</sup>.

Las demás condiciones didácticas, de naturaleza metodológica, suponen que las actividades educativas escogidas generen conflictos socio-cognoscitivos en los alumnos, los cuales no serán regulados (sofocados) demasiado temprano por docentes movidos por enfoques intuitivos que valoran el entendimiento relacional<sup>32</sup>. El enfoque constructivista puede completar así de manera eficaz estrategias pedagógicas convencionales, contribuyendo, con más probabilidades de éxito, al cumplimiento de los objetivos esperados.

Otra área capital de la interacción social en la que el conocimiento de las clasificaciones puede llevar a idear estrategias pedagógicas más eficaces para la socialización cívica y política de los jóvenes, es la de la *atribución de responsabilidades individuales*. Muchas investigaciones, desde los trabajos de Heider (1958) sobre la atribución, han mostrado la existencia de una norma social denominada de “internalidad” en la atribución de responsabilidades (Dubois, 1987).

En términos muy simplificados, esto significa que los comportamientos deseables de los miembros de un grupo (por ejemplo, el respeto a las leyes, la cortesía, etc.) se atribuyen a causas endógenas (motivacionales) y los comportamientos indeseables (por ejemplo, comportamientos delictivos, racistas, belicosos, etc.), a causas exógenas al grupo, a factores frente a los cuales los individuos no pueden influir. De manera general, la norma de internalidad de las representaciones sociales lleva a los individuos a atribuir los comportamientos deseables a causas *endógenas* cuando el actor es un miembro de su grupo de pertenencia (*in-group*), y a causas exógenas cuando el actor implicado pertenece a otro grupo (*out-group*); los comportamientos *indeseables* invierten el sentido de las atribuciones (Taylor y Jaggi, 1974). Además, con independencia de toda lógica material, las representaciones sociales que regulan las atribuciones tienden a valorar más las explicaciones endógenas — que ponen más de manifiesto la “buena naturaleza” de los individuos<sup>33</sup>. En conclusión, al atribuir la “buena conducta” de los miembros del grupo de pertenencia a su “buena voluntad”, y la buena conducta de los miembros del grupo externo (*out-group*) a, digamos, la “suerte”, la norma de internalidad implica una *minus-clasificación* de los valores de los otros grupos, engendrando sentimientos que pueden ir desde el orgullo de pertenencia (por ejemplo, el orgullo nacional), hasta el racismo. De manera general, las categorías consideradas como inferiores no serían reconocidas como capaces de *autoadministrarse*, o de poder ser responsables de su *propio destino*. Se sabe que este tipo de argumento ha sido invocado — y lo es aún — frecuentemente para justificar las más odiosas formas de desprecio social o de xenofobia. Un estudio dirigido por Doise (1996) parece confirmar el funcionamiento de la norma de internalidad en la percepción de los derechos humanos. Se tiende a quitar importancia a la violación de estos

derechos — tratados como simples “sucesos” — cuando el causante es el grupo de pertenencia (por ejemplo, su propio país) y a exagerarse en los otros casos. Así, la percepción de los derechos humanos parece ser *etnocéntrica*.

Si el proceso de atribución de responsabilidades fuera invariable con respecto al *locus*, es decir, si los efectos positivos del comportamiento se atribuyeran invariablemente al grupo de pertenencia, todo cambio inducido en el proceso de atribución sólo podría ser el resultado de un cambio del conjunto del sistema de clasificaciones que diferencian a los grupos sociales. En ese caso, no tendría mucho interés que nos extendiéramos aquí con un objetivo didáctico, pues estos cambios no están al alcance de la escuela. Pero de hecho, el procedimiento atributivo parece muy sensible a las posiciones (clasificaciones) de poder relativo entre categorías dentro de una sociedad<sup>34</sup>. En esta óptica, la norma de internalidad parece responder a la regla siguiente: “cuanto más distantes parezcan las posiciones de poder entre dos grupos, mayor será la tendencia en el grupo dominante a atribuir el éxito de las categorías dominadas a causas externas”<sup>35</sup>. Esta hipótesis muestra un camino que permite incrementar la eficacia de las intervenciones educativas constructivistas con relación a las percepciones del poder.

La investigación UNESCO-OIE muestra que la clasificación de sí mismo “del lado del poder”<sup>36</sup> aparece asociada sistemáticamente — en todas las sociedades estudiadas — a sentimientos más importantes de la *propia eficacia política* (o de la propia significación como ciudadano) (.20), a una *autonomía política* más afirmada (.10) — la cual constituye la mejor garantía frente a las tentaciones autocráticas del poder, y, por último, a *compromisos cívicos* frecuentes (.11).

El diagnóstico de las representaciones sociales vinculadas a las clasificaciones con respecto al poder y al prestigio efectuadas por los grupos nacionales, culturales, étnicos, o políticos, particularmente en las sociedades multiculturales, puede ayudar a idear estrategias pedagógicas que contribuyan a reducir de manera específica el alcance de las clasificaciones disimétricas en el marco escolar. Una educación tendente a la formación del carácter cívico-político de los jóvenes debería prestar una atención especial a las representaciones de clasificación con objeto de desarrollar los refuerzos necesarios para el proyecto social deseado.

#### ANCLAJES VINCULADOS A LAS INTERACCIONES SOCIALES<sup>37</sup>

##### *La relación funcional con el entorno: el complejo del racionalismo*

Hemos visto más arriba la importancia de las orientaciones atributivas que determinan categorizaciones sociales tales como grupo de pertenencia (*in-group*), grupo externo (*out-group*), rico, pobre, poderoso, débil, etc., en la construcción del paisaje social de un individuo o de un grupo. Juntamente con las orientaciones atributivas, los individuos definen su relación con el entorno social y físico según la posibilidad de utilizarlo con fines diversos; se trata de una orientación instrumental<sup>38</sup>. Una de las formas más elaboradas que puede adoptar esta orientación es la de “pensamiento racional”, que sirve de base al pensamiento científico y técnico, así como a las ideologías teleológicas del desarrollo económico y político que son el objeto de la modernidad.

Lo que nos interesa aquí de un modo particular es el hecho de que el posicionamiento normativo racionalista prefigura unas modalidades específicas de descodificación de los signos de la interacción y más específicamente de las representaciones sociales que corresponden bastante bien al *ethos* cultural de las formas de organización política denominadas “abiertas”, de las que el régimen democrático es el mejor ejemplo. No es necesario adherir al enfoque evolucionista de Habermas (1979) para considerar que el pensamiento racional parece ser el único que permite llegar a conclusiones universalizantes, basadas en argumentaciones accesibles al razonamiento. Un pensamiento que organiza la actividad social en torno a códigos y principios sacros que no son susceptibles de ser penetrados y ni aun cuestionados por el razonamiento, sólo puede reproducir percepciones particularistas o “culturo-céntricas” del mundo.

Sin embargo, no quisiéramos crear la falsa impresión de que la práctica política en democracia se puede asimilar a un proceso científico en el que la argumentación es rigurosamente establecida y abierta a la evaluación de todos. Pero también es cierto que los consensos democráticos no se establecen sobre principios sacros o sobre el simple poder. Incluso las decisiones políticas mayoritarias suelen argumentarse racionalmente, poniendo de relieve su potencial instrumental para resolver tal o cual problema. Y esto no constituye un simple subterfugio destinado a legitimar a los que detentan el poder, sino una característica del control social. El soporte ideológico de la democracia — en tanto que concepción de la organización política por la que vale la pena sacrificarse — constituye un aspecto importante de su permanencia, pero no el único. En efecto, sería difícil obtener una amplia adhesión ciudadana en torno a medidas que a menudo implican sacrificios si no parecieran a los individuos en alguna medida *convincientes* (Boudon, 1995b); y esto de manera especial en las sociedades que aparecen culturalmente (étnica, religiosa y lingüísticamente) fracturadas.

Estas consideraciones revisten una importancia particular en la perspectiva de una pedagogía constructivista de la ciudadanía, pues la racionalidad es tan necesaria para desarrollar la argumentación como para entenderla, empezando por la argumentación en que se basa la propia democracia.

Veremos, tomando como base los resultados del mencionado estudio UNESCO-OIE, cómo la orientación racionalista se asocia al complejo de la vida cívica y política en los regímenes democráticos. Las *posturas racionalistas*<sup>39</sup> son dominantes entre los actores escolares aunque, como era de esperar, sean más acusadas entre los docentes (73%) que han recibido una formación instrumental más avanzada que la de los alumnos (64%). Entre estos últimos, estas posturas coinciden con una conciencia más clara de las *normas de funcionamiento político* del régimen democrático (.12), así como con una toma de conciencia más precisa de los *derechos humanos* (.16), en sus diversos aspectos, *individuales* (.11), *políticos* (.12) y *sociales* (.14). Hay aspectos intencionales favorables a la vida democrática pluralista que aparecen asimismo asociados a las orientaciones racionalistas, sobre todo actitudes favorables a una *participación política abierta* a todos (.13) y una apertura a la *diversidad cultural* (.10). Finalmente, se observa un vínculo con orientaciones subyacentes en el *espíritu de empresa* — entre ellas, la apertura al progreso técnico y a la prospección de situaciones nuevas (.09). Entre los docentes, los concommitantes cívico-políticos de la racionalidad son aún más acusados que entre los alum-

nos. Entre los aspectos más sobresalientes podemos citar un sentimiento de *solidaridad transnacional* (.19), una mejor percepción de los *aspectos funcionales* (.14) y *normativos* (derechos humanos) de la democracia política (.17). Por último, en lo referente a la función del docente, los racionalistas la perciben más como una *actividad profesional* (.16), por oposición a un *funcionariado*.

### *La relación con los otros: el complejo de la solidaridad social*

Diversas ideologías socio-políticas, que van desde el marxismo al enfoque rawlesiano de la justicia, suponen que el Estado, además de su función de garantizar la igualdad de todos los ciudadanos ante la ley, debería también asegurar a todos una igualdad de oportunidades. El Estado no sólo debería ser el garante de una democracia jurídica, sino que debería institucionalizar la solidaridad social por medio de una redistribución de la riqueza colectiva. Si es cierto que en la mayoría de las sociedades democráticas la solidaridad social es esencialmente un problema público, no todos los Estados reivindican semejante responsabilidad, o bien, siguiendo la tendencia actual, prefieren transferir sus funciones tradicionales de regulación económica a la sociedad civil. En este contexto, la solidaridad se convierte no sólo en un problema gubernamental, sino también cívico, por lo que parece necesario imaginar un *ethos* cívico que permita integrar nuevas normas de autorregulación que favorezcan interacciones equitativas y solidarias en la práctica económica y política.

El estudio UNESCO-OIE ha estimado el valor de *solidaridad social* mediante un índice que valora las reacciones ante diversas situaciones de desamparo social relativas al acceso a la educación, a la salud y al trabajo<sup>40</sup>. Entre los alumnos, este valor evoluciona en simultaneidad con un sentimiento de *eficacia política* (de poder influenciar los acontecimientos políticos) (.21), lo que, desde el punto de vista del actor, parecería bastante coherente, pues los individuos intentarían hacer tan eficaz como es posible su afán de solidaridad. La solidaridad social se extiende también a un sentimiento de *solidaridad cosmopolita* con situaciones de desamparo en otros países (.18), así como con una actitud hacia la *tolerancia cívica* (.17) y *cultural* (.12), y una disposición a *comprometerse activamente* en la vida cívica (.12) y escolar (.13). Cuanto más fuerte es la expresión de la solidaridad social entre los alumnos, más clara es su toma de conciencia de las condiciones de *funcionamiento político y técnico del régimen democrático* (.26), así como de los *derechos humanos* (.24). La solidaridad no sólo se manifiesta en el ámbito cívico-político, sino que también aparece asociada a una mejor percepción de las *finalidades sociales de la vida económica*: el comercio como una función de *servicio público* (.22) y la *protección de los recursos* humanos y naturales, necesarios para el desarrollo duradero (.13). Por último, es interesante destacar que los niveles más altos de expresión de la solidaridad aparecen asociados a una preferencia por la interacción, en el ámbito cívico, con *grupos de la misma edad* (.13). El contexto para los docentes es sensiblemente el mismo aunque, en general, la asociación entre los elementos que nos interesan es todavía más acusada.

El diagnóstico de las representaciones que regulan este aspecto de las interacciones sociales parece cumplir una función importante en la definición del carácter cívico-polí-

tico de los jóvenes y por lo tanto debería ser objeto de una atención especial en el momento de poner a punto las estrategias educativas destinadas a la formación de la ciudadanía.

*La relación con la situación: el complejo del materialismo-postmaterialismo*

Los trabajos de Inglehart han puesto de manifiesto que algunos rasgos culturales — por ejemplo, la religiosidad y las familias numerosas, o el racionalismo y el laicismo, entre otros — tendían a evolucionar de consuno (Inglehart, 1990a). También han puesto de manifiesto que el criterio fundamental de aglutinación y de diferenciación de los rasgos culturales era una representación compleja de la realidad a la que en sus manifestaciones polares da el nombre de *materialismo-postmaterialismo*. En el planteamiento de Inglehart, los términos de esta representación reflejan “la punta del iceberg” de una transición cultural entre el paradigma modernista — en líneas generales, basado en una lógica instrumental y voluntarista — y un paradigma naciente, especialmente en las sociedades industriales evolucionadas, el postmodernismo, que gira en torno a valores expresivos y que da origen a una nueva forma de “razonamiento sensible” (Maffessoli, 1996) que responde a una sociedad en la que los vínculos económicos, culturales, políticos y profesionales — los de la solidaridad orgánica de Durkheim — ya no funcionan como factores de unidad duradera.

No es necesario para nuestro razonamiento actual discutir aquí el sentido evolucionista que se atribuye — erróneamente, a nuestro juicio — a estas concepciones; bastará con tener en cuenta el hecho de que la orientación del materialismo-postmaterialismo es un excelente predictor de una serie de rasgos culturales, y que los individuos que se sitúan en torno a uno u otro extremo se comportan en sus interacciones económicas, cívicas y políticas de manera diferente.

Los anclajes culturales de las orientaciones materialistas hacia la realidad social se encuentran en torno a valores de seguridad económica y física. Diversos estudios demuestran que estos valores tienden a asociarse a situaciones de escasez, de declive económico o de inestabilidad (Inglehart, *en* Jennings *et al.*, 1990b) que en general son características de las sociedades insuficientemente desarrolladas. Por otra parte, los anclajes axiológicos del postmaterialismo exaltan la sociabilidad, el sentido de la comunidad o la calidad del entorno. Las orientaciones postmaterialistas parecen surgir en situaciones caracterizadas por largos períodos de prosperidad, como los que atraviesan los países industrializados desde la Segunda Guerra mundial.

Sin embargo, no se debe establecer una relación directa y mecánica entre nivel económico y desarrollo de valores materialistas o postmaterialistas. Lo que está en juego no es tanto la situación objetiva como la percepción de la situación por parte de los individuos, y ésta dependerá en gran parte de las experiencias de socialización de cada cual. Pero, por otra parte, a despecho de este particularismo, es de prever — por razones de coherencia funcional — que las percepciones de la situación, en promedio, estén en consonancia con la realidad objetiva, y por tanto, que, en promedio, las orientaciones dominantes en una sociedad dada, ya sean materialistas o postmaterialistas, correspondan a la dinámica de desarrollo que la caracteriza<sup>41</sup>.

Algunos estudios realizados sobre todo en países occidentales han puesto de relieve



una inflexión cultural entre las generaciones a favor de valores postmaterialistas, así como una participación política más activa y mejor informada entre los individuos que comparten esos valores (Inglehart, 1981; Baker *et al.*, 1981). Evidentemente, esto constituye una cuestión fundamental para una pedagogía constructivista.

El estudio UNESCO-OIE ha permitido confirmar estas conclusiones en la muestra de alumnos y de docentes estudiados, y aportar algunos elementos nuevos e importantes. En primer lugar, conviene dejar claro que, en el medio escolar, la orientación postmaterialista es mayoritaria. La proporción de alumnos que expresa esta orientación (53%) es significativamente mayor que entre los docentes (47%); estos dos grupos muestran no obstante orientaciones postmaterialistas mucho más acusadas que las de los padres de alumnos (29%). Este hecho, ya observado en otros estudios (Inglehart, *en* Jennings *et al.*, 1990, pág. 71), refleja en parte el carácter especial de los actores de la enseñanza secundaria (alumnos y docentes) en el sentido de que representan una franja de la población global relativamente acomodada y económicamente estable. De entrada, la diferencia entre alumnos y profesores, a falta de datos diacrónicos, se puede atribuir a las condiciones normales de la trayectoria vital, pues los jóvenes, y más si son estudiantes, están menos directamente concernidos por las cuestiones de seguridad material o física que sus mayores los docentes.

Los alumnos que manifiestan orientaciones postmaterialistas más acusadas son también los que adoptan las actitudes más tolerantes ante las diferencias culturales (.10) y los que parecen estar mejor informados acerca de los *derechos humanos*, en particular los derechos económicos (.11); son también los que *menos confían en las autoridades* (–.15)<sup>42</sup>. Como, por una parte, la formación del carácter cívico-político de los jóvenes es el resultado de una confrontación de las representaciones de los educandos con las de los docentes en la interacción pedagógica, parece igualmente importante identificar las orientaciones cívico-políticas que coexisten, entre éstos últimos, con sus posiciones postmaterialistas. Entre los docentes, esta orientación está asociada a una actitud de *tolerancia cívica* (.13), al *compromiso político* (.15) y a una clara toma de conciencia de *las normas de funcionamiento político* de los regímenes democráticos (.14), especialmente la necesidad de *controlar al gobierno* (.22), e incluso el recurso a diversos *medios legales de protesta* (.18).

Las representaciones sociales se van tramando lentamente durante la adolescencia y los primeros años de la vida adulta (Jennings y Niemi, 1981, págs. 48-76), y aunque más tarde puedan variar, ya no será con la misma facilidad. Parece pues importante, en una perspectiva pedagógica, identificar los procesos educativos que parecen contribuir más al desarrollo de valores postmaterialistas en los educandos. La construcción de una orientación materialista o postmaterialista no se debe sin embargo a un proyecto intencional, sino a la vivencia social. Así, no sorprenderá que los contenidos de los currículos de connotación cívica no aparezcan asociados a la emergencia de tal o cual orientación. En cambio, algunos aspectos de los procesos educativos, relativos tanto a los métodos de enseñanza como a la estructura de las relaciones interiores de la escuela, que favorecen o refuerzan *interacciones sociales amplias*, coexisten de manera sistemática con las orientaciones postmaterialistas, tales como el empleo de *métodos de enseñanza activos* (.35\*) o la actitud abierta de los docentes a una *participación de los alumnos* en el conjunto de las actividades de la vida educativa (.12\*).

*La relación con el poder: el complejo de la autonomía política*

Todas las sociedades-Estado definen las relaciones entre los individuos y la sociedad civil por un lado, y el poder político por el otro. La naturaleza de estas relaciones determina la naturaleza del régimen político, que puede ser más o menos abierto o autoritario. El régimen de tipo democrático se caracteriza por un conjunto de normas de funcionamiento que le son específicas y que definen la naturaleza de las relaciones entre los ciudadanos y el poder. La participación universal de los actores individuales y colectivos, la competición política periódica, la regulación política, judicial y cívica del ejercicio del poder, la resolución no violenta del conflicto político, son imperativos de funcionamiento de los sistemas democráticos, independientemente de las formas institucionales y técnicas que puedan tomar en las sociedades concretas. Algunos valores están igualmente asociados a estas normas y forman parte de las representaciones sociales del régimen, como, por ejemplo, las que favorecen las soluciones transaccionales o la *autonomía* con respecto al poder.

Piaget (1948) y Kolberg (1972) consideran la autonomía psicológica individual como una finalidad necesaria del desarrollo psico-genético del individuo. De manera somera, estiman que un individuo sólo podría evolucionar de una disposición egocéntrica de origen hacia una apertura y un compromiso social, adquiriendo una autonomía con respecto a la autoridad exterior, representada en este caso por las figuras que controlan el poder en el paisaje perceptual del niño, tales como los padres y los docentes. La significación de la autonomía política es esencialmente la misma, aunque aquí no haya ninguna duda acerca de que las nociones de *heteronomía* o *autonomía* no están inscritas en ningún tipo de dinámica genética.

El hecho de ser dueño de sí mismo, o el control de otras personas o de una entidad política exige un distanciamiento psicológico, normativo o institucional con respecto al objeto de este dominio, de este control. En democracia, el control político se ejerce por medio de una serie de normas positivas y de instituciones (elecciones, debates parlamentarios, acciones judiciales, informes periódicos) que regulan el ejercicio del poder. Pero como se puede ver en la historia social y política de todos los días, la existencia de una autonomía institucional no basta para garantizar un control efectivo del poder. El control político formal, *a fortiori* un control cívico menos implantado, no tendrá la misma eficacia si la población — los “usuarios sociales” de las instituciones — no dispone de orientaciones autónomas con respecto al poder; de hecho, una orientación de dependencia ante el poder político — se ha visto claramente en el transcurso de este siglo — puede anular el efecto de textos constitucionales formalmente perfectos.

La encuesta UNESCO-OIE ha tratado de detectar la *orientación autonomista* (o el valor de la autonomía política) por medio de una escala de tipo Guttman (coeficiente de *scalability* = .75), sobre los diversos tipos de medios políticos y cívicos que los ciudadanos estarían dispuestos a emplear para controlar al poder (la escala tiene en cuenta el voto, las manifestaciones, el empleo de la prensa, de la huelga, etc.). El valor de autonomía política, como era de esperar, es *mayoritario* en la escuela secundaria que es un medio muy selectivo, tanto entre los docentes (69%), como entre los alumnos (55%). Sin embargo, es interesante destacar que entre los padres de los alumnos, más próximos al resto de la población, los que tienen una orientación autonomista son ligeramente minoritarios (49%). El particularismo del contexto y de la tendencia escolar en este caso es de un interés

innegable, pues en la mayor parte de los países la clase política o la función pública son reclutados aún en la enseñanza secundaria.

En la perspectiva constructivista que nos interesa, es importante destacar las variaciones en las representaciones sociales de la vida cívica y política que aparecen asociadas a la orientación autonomista y cuyo conocimiento permitiría predecirlas. Entre los alumnos, el valor de autonomía con respecto al poder está asociado a una toma de conciencia más clara de las *normas de funcionamiento político* del régimen democrático (.16), y de los *derechos políticos* (.13). En el contexto de los valores y las actitudes cívico-políticas, la orientación autonomista evoluciona de consuno con una apertura *socio-política cosmopolita* (.10), una percepción de la equidad como *norma de redistribución social* (.9) y una mayor apertura a las *diferencias culturales* (.13).

La orientación autonomista entre los docentes está claramente asociada al sentimiento de *eficacia política individual* (.16\*) y, al igual que para los alumnos, a la percepción de las *normas políticas de funcionamiento* del régimen democrático (.14) y a una *apertura política cosmopolita* (.10). Asimismo, la orientación autonomista se presenta entre los docentes de manera concordante con una *orientación postmaterialista* (.18), que coincide a su vez con un nivel elevado de *compromiso político* (participación en los partidos o en los movimientos políticos) (.12\*).

Entre los factores que intervienen en el desarrollo del valor de autonomía de los alumnos, conviene mencionar la existencia de un *clima escolar* que favorezca relaciones de equidad entre los diversos actores (.09), pero sobre todo, un *compromiso político* más acusado en los padres (.17). Tanto para los alumnos (.09), como para los profesores (.12\*), los niveles de autonomía más elevados se asocian a una *exposición* más intensa a los programas cívico-políticos difundidos por los medios de comunicación. Asimismo, hay que destacar que la autonomía de los alumnos con respecto al poder político está claramente asociada a una interacción preferencial en materias cívico-políticas con personas *de la misma generación*, sus iguales (.16), en lugar de los padres o de los docentes. Esto tiende a corroborar la tesis de que la autonomía como valor se expresa de manera coherente en una amplia gama de situaciones que implican relaciones asimétricas.

## Perspectivas próximas

Como acabamos de ver, el estudio de los principios cardinales y de los anclajes interaccionales asociados a las representaciones sociales parece aportar una contribución útil al desarrollo de una didáctica constructivista de la educación para la ciudadanía. En esta perspectiva, cabe notar que una estrategia racionalizada de educación para la ciudadanía que abarque una gran variedad de representaciones, conocimientos, valores, actitudes y comportamientos que parecen esenciales a la construcción del carácter del ciudadano, puede ser practicada sin necesidad de multiplicar mensajes poco diferenciados y probablemente redundantes, concentrándose en algunos de los elementos centrales evocados más arriba, lo que tendría por consecuencia un incremento de la coherencia y de la profundidad de los procesos.

En una perspectiva más amplia, también parece útil apreciar hasta qué punto los aspectos evocados pueden desempeñar una función significativa en una didáctica de las

ciencias. Diversos rasgos o complejos culturales que actúan como principios organizadores generales, y entre ellos la percepción social del tiempo y del espacio, así como los complejos de la racionalidad y del materialismo-postmaterialismo, parecen ejercer una influencia sobre procesos de conocimiento muy diversos. Su estudio transpuesto a otros contextos debería permitir arrojar las bases de una didáctica constructivista general del conocimiento representacional.

De manera más específica, hay tres tareas que requieren mayor desarrollo. La primera consiste en completar y formalizar el modelo didáctico constructivista ampliado que se deriva de la integración de la noción de representación social, del cual nos hemos limitado aquí a esbozar los principales problemas. La segunda consiste en poner a prueba las funciones diferenciadoras y predictivas de los anclajes socio-culturales propuestos en ámbitos de la realidad distintos de la vida cívica y política. Estos objetivos exigirán una colaboración interdisciplinaria entre la psicología social, la sociología, la didáctica y las demás disciplinas que tratan del conocimiento y del aprendizaje. Sobre todo, hay que coordinar las investigaciones entre diversos laboratorios, lo que no es una tarea fácil<sup>43</sup>.

La tercera tarea consiste en desarrollar una pedagogía de verdadero corte constructivista, es decir, en integrar la didáctica constructivista en un proceso pedagógico que englobe de manera coherente los diversos aspectos de la práctica educativa: el desarrollo de currículos en los que tengan cabida el análisis de las representaciones, la formación de los docentes en los métodos didácticos que permitan la utilización adecuada de las representaciones sociales, pero sobre todo, la formación de investigadores del ámbito educativo en la elaboración de la materia prima de la pedagogía constructivista, especialmente, los medios de diagnóstico, análisis e interpretación de los *perfiles de representaciones individuales y de los mapas de representación sociales*<sup>44</sup>. En efecto, el procedimiento constructivista no consiste sólo en emplear tal o cual representación someramente identificada para motivar a una clase, sino como base de una comprensión de las tendencias profundas que modulan entre los educandos sus procesos cognoscitivos y sus interacciones sociales. Evidentemente, ésta no es una actividad que se pueda realizar de manera aproximada (véase el Cuadro 5), y esto es válido para la concepción metodológica de los instrumentos de diagnóstico, pero aún más para el análisis de los resultados. Como afirma claramente Gardner (citado en Doise, 1993, pág. 14) refiriéndose a la categorización social, pero que puede aplicarse igualmente a las representaciones sociales, “es imposible estudiar las clasificaciones sociales sin disponer de una teoría de la categorización, sin un conocimiento profundo del área que se categoriza, e incluso sin una comprensión de los problemas filosóficos que plantea la construcción de una categoría”. En esta perspectiva, hay que ofrecer a los docentes una formación imprescindible, no para convertirlos en investigadores, que no lo serán, sino para enseñarles a interactuar con la comunidad científica y a utilizar los considerables recursos que la ciencia pone a su disposición.

## Funciones de una pedagogía constructivista socio-genética

Desearía concluir este artículo poniendo de relieve algunas funciones latentes (no aparentes inmediatamente) del enfoque pedagógico constructivista, pues no es imposible que éste no convenga a todos los contextos socio-políticos.

CUADRO 5. La práctica del constructivismo en pedagogía

Características	Práctica vigente	Práctica emergente
Objetivo didáctico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnóstico de imágenes espontáneas en los alumnos asociadas a conceptos o temas elegidos en el marco de los procesos de enseñanza-aprendizaje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificación de perfiles individuales y de la cartografía de las estructuras colectivas de significación que enmarcan el aprendizaje y el comportamiento en un determinado ámbito de la vida social.</li> </ul>
Objetivo pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivación de la clase mediante la obtención de imágenes de los estudiantes relativas a conceptos específicos; utilización de las imágenes como instrumentos para identificar distorsiones y lagunas en el aprendizaje.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumentar la pertinencia y la eficacia del acto educativo para favorecer en el educando el desarrollo de una personalidad autónoma</li> <li>• Motivación de la clase y orientación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.</li> </ul>
Prerrequisitos instrumentales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento básico de las técnicas de expresión de imágenes mentales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disponibilidad de recursos humanos con competencias sustantivas y metodológicas para el análisis de las representaciones y del ámbito estudiado.</li> </ul>
Valor de la interpretación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretación empirista y circunstancial de los contenidos mentales, sobre la base de entrevistas clínicas o de encuestas de pequeños grupos, sin validación formal de la información ni control del riesgo de error de las conclusiones.</li> <li>• Perspectiva "localista" al nivel institucional y geográfico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretación orientada por la teoría de las representaciones; recurso a los métodos científicos de investigación.</li> <li>• Perspectiva orientada hacia la producción de conocimiento universalizante; estudios comparados y transculturales frecuentes.</li> </ul>
Transferibilidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodología precaria, fácilmente transferible.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodología científica que implica el uso de procedimientos regulares, reproducibles y abiertos a la evaluación de todos; de aplicación más difícil.</li> </ul>
Adaptabilidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adaptable a todos los contextos socio-políticos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No puede prosperar plenamente al margen de una comunicación racional y abierta.</li> </ul>

En primer lugar, el enfoque constructivista ofrece una *nueva función al docente*. Al permitirle acceder a un conocimiento de los “perfiles” de las representaciones sociales de cada alumno, le permite desempeñar mejor una función de *facilitador* en el desarrollo de las aptitudes y de las sensibilidades individuales. El docente está en condiciones de atenuar las presiones uniformizantes del sistema educativo, cuya ideología reguladora no tiene verdaderamente en cuenta los procesos de individuación. Por otro lado, como el fundamento científico de la práctica pedagógica constructivista exige un *ethos* y un marco normativo muy diferentes de los que sirven de fundamento a las lógicas política y administrativa, éste refuerza una concepción *profesional* de la función del docente. Esto significa que el docente, en un contexto constructivista, abandona su función tradicional de agente transmisor de saberes y valores relacionados con la reproducción social, para convertirse en un facilitador de la construcción de personas autónomas.

El constructivismo ofrece igualmente *posibilidades al educando*. El conocimiento de sus propias opciones, de sus expectativas profundas — el perfil de sus concepciones — le permite ubicarse mejor en el mundo social y sobre todo con respecto a sus pares. Al igual que la apreciación de los rendimientos instrumentales, que en ciertas condiciones cumple una función reguladora de las interacciones (Doise, 1993, págs. 148-151), la comparación de los perfiles de las representaciones individuales puede conducir — a partir de cierta edad — a *reestructuraciones axiológicas* independientes de una autoridad exterior. En general, estas prácticas deberían conducir a reforzar la emergencia de consensos (en aplicación de la hipótesis normativa, Moscovici, 1994, pág. 99). Así, el enfoque pedagógico constructivista parece contener una serie de oportunidades de socialización anticipadora coherentes con las exigencias de una vida ciudadana participativa.

Las funciones virtuales del enfoque constructivista no se limitan a las relaciones interpersonales de enseñanza-aprendizaje, sino que abarcan también el *nivel sistémico*. Si el conocimiento de los *perfiles de las representaciones individuales* constituye la materia prima de una práctica pedagógica renovada, la *cartografía representacional*, el entramado de los perfiles individuales y de sus anclajes en los sistemas de valores y las instituciones sociales, constituyen indicaciones esenciales para la formulación de políticas educativas, y sobre todo para la planificación de estrategias de transición hacia los objetivos sociales deseados.

Por último, desde el *punto de vista global*, el enfoque constructivista ofrece una base de evidencia empírica que permite identificar *comunidades-de-sentido* transculturales y transnacionales que pueden conducir al establecimiento de vínculos comunicativos y funcionales entre sociedades que no están basados solamente en la concertación de voluntades políticas gubernamentales, sino en el compartir concreto de significaciones cívicas y políticas.

Así, el constructivismo parece enmarcar el conjunto del quehacer educativo de varias maneras: favoreciendo procedimientos pedagógicos más eficaces y más respetuosos con las concepciones de los educandos; desencadenando mecanismos de autorregulación social en los individuos; permitiendo razonar y racionalizar las políticas educativas; y por último, contribuyendo a poner de manifiesto *comunidades-de-sentido* entre las sociedades.

Al ser un enfoque que oscila entre interés individual e interés general, entre interés nacional y visión global, el constructivismo pedagógico renovado — por su propia lógica

interna — no aparece ya como un instrumento de reproducción social, de adoctrinamiento y de regulación ideológica (Bourdieu y Passeron, 1970; Bernstein, 1975), sino como un medio que parece poseer el potencial necesario para relanzar la obra emancipadora de la educación, reintegrándola en el marco ético de la modernidad.

## Notas

1. D.P. Ausubel, 1968; N. Chomsky, 1975; R.M. Gagné, 1965; J. Piaget, 1948, 1967, 1976.
2. En realidad, para Weber (1949), el conocimiento científico de los fenómenos sociales no debe limitarse a la comprensión de su significación subjetiva, sino que implica la posibilidad — y la necesidad — de una explicación positiva. Completando esta visión, Habermas (1987) considera que la comunicación racional va más allá del determinismo histórico, permitiendo al conocimiento científico superar el relativismo histórico.
3. Esto indica ya el sentido del enfoque constructivista en pedagogía. Éste consiste en descubrir no solamente las concepciones del educando, sino también las del docente. Desde el punto de vista constructivista, el acto pedagógico no es una simple transferencia de saberes o de valores, sino una confrontación de las representaciones entre los actores del proceso educativo.
4. En el sentido que le da Habermas (1987): la búsqueda de un “consenso racional” basado en argumentaciones que admiten la consideración de todas las pruebas lógicas pertinentes, y esto en condiciones tales que todos los participantes puedan evaluar las pruebas y los argumentos.
5. En un censo bibliográfico realizado por Denise Jodelet (1989), se reseñaban referencias de más de ciento cincuenta libros y más de trescientos artículos sobre este tema. Menos de siete años más tarde, J.C. Abric, Director del Laboratorio de Psicología Social de la Universidad de Aix-en-Provence, había compilado más de dos mil cuatrocientas publicaciones sobre el mismo tema (tercera Conferencia sobre las representaciones sociales, Aix-en-Provence, Francia, 1996).
6. Moscovici considera que un aspecto crucial del estudio de las representaciones sociales concierne la identificación de su “objetivación” simbólica. Si esto puede permitir útilmente la categorización de individuos o de grupos que comparten las mismas imágenes, también puede provocar desorientación, por el hecho de que — como veremos más adelante a propósito del anclaje social — la identificación de una objetivación simbólica no aporta mucha información sobre el significado de la representación. Aunque es algo que requiere un procedimiento más complejo, la identificación del *campo de representación* permite cualificar la naturaleza de la información utilizada por un determinado grupo, así como la estructura interna de la representación, es decir, su significado real.
7. La descripción de la estructura de las representaciones sociales se hace siguiendo el punto de vista estructural sobre este tema de la escuela de Aix.
8. Un síntoma de la falta de interacción es la gran escasez de *referencias cruzadas* en las principales publicaciones de los defensores de la pedagogía constructivista y de la psicología de las representaciones. He revisado más de cincuenta y sólo he logrado encontrar una cita de la obra de un pedagogo en una publicación de psicología socio-constructivista y viceversa.
9. Éstas incluyen el estudio de las representaciones de *grupos* o de *categorías sociales*, tales como los campesinos, enfermeras, asalariados, jefes de empresa, inválidos, docentes, psicólogos, categorías sociales dominadas, niños, mujeres; el estudio de las *representaciones de instituciones sociales*, como el trabajo, la empresa, la ciencia, la justicia, el divorcio, el servicio social, la escuela primaria, los derechos humanos, el comercio; el estudio de *representaciones de situa-*

ciones sociales, tales como el riesgo, la ingeniería genética, la informática, la radioactividad, el SIDA, la cultura, la inteligencia, el tiempo, los circuitos eléctricos, la violencia, las enfermedades mentales, los derechos humanos, la reproducción, la digestión, etc.

10. En el sentido que da H. Zetterberg (1965) a este término.
11. Una teoría que trabaje con conceptos (i) bastante específicos como para que puedan ser comprobados, (ii) pero al mismo tiempo bastante generales dar cuenta de un aspecto significativo de la realidad social, (iii) que incluya conceptos lógicamente relacionados entre sí, de manera que permitan predicciones que trasciendan las simples extrapolaciones, (iv) predicciones que han de ser comprobables, por lo tanto precisas, dotadas de coherencia interna y representativas, (v) de manera que se puedan deducir regularidades universalizantes (Merton, 1949).
12. Este término se utiliza aquí con el sentido que le dan H. Wallon (1925), o Langevin y Wallon (1946), para referirse a las prácticas pedagógicas destinadas a educandos que se sitúan fuera de las normas.
13. Resulta fácil entender que una misma información, por ejemplo la proposición “se espera un cambio de gobierno” desencadenará reacciones diferentes en un individuo que está en el poder y en un individuo que espera llegar al poder.
14. En la práctica, los análisis que conducen al desarrollo de estrategias pedagógicas de perspectiva constructivista son realizados en general por docentes que han recibido, en el mejor de los casos, unos rudimentos de psicología, particularmente genética, pero que desconocen la teoría y los métodos pertinentes de la sociología y de la psicología social.
15. De hecho, el conocimiento científico, tal como se lo trata en la escuela, aparece con frecuencia expurgado de las incertidumbres y reservas que rodean siempre — en todas las ciencias — a las proposiciones científicas; de esta forma, el conocimiento se presenta como un dogma racional y formalizado (Perret-Clermont *et al.*, 1982).
16. Como ejemplos plausibles, citemos los conceptos de “quanta”, “electromagnetismo”, ADN, etc.
17. Objetos científicos característicos de saber experto “representacional” son las nociones de reproducción, ecología, evolución, glaciación, democracia, mercado, desarrollo, derechos humanos, paz, etc.
18. Nos referimos en particular a los fenómenos de asimilación, de adaptación y de desfalcación, que son producto del anclaje social de las representaciones sociales.
19. Este análisis preliminar se basa en muestras representativas de alumnos de los últimos años de enseñanza secundaria, procedentes de doce países de los 34 que cubre el estudio. Proviene de las cinco regiones reconocidas por la UNESCO: África (Kenya, República Centroafricana y Senegal), América Latina y el Caribe (Chile, Colombia y Nicaragua), Asia y el Pacífico (India y Filipinas), Estados árabes (Líbano y Túnez) y Europa occidental, central y oriental (España y Eslovaquia). Con objeto de adaptarlo al enfoque general de este artículo, el análisis presentado se ha simplificado en tres terrenos. En primer lugar, los objetos e interpretaciones han privilegiado las consideraciones psico-sociológicas que constituyen el núcleo de la problemática didáctica constructivista socio-genética. Por otra parte, el análisis cuantitativo de los datos sigue siendo en general poco sofisticado; si el estudio de las estructuras latentes y de las “comunalidades” se ha realizado gracias a técnicas de análisis factorial y jerárquico, los análisis explicativos, basados casi exclusivamente en estadísticas descriptivas o bivariadas, tienen un carácter más convencional y *exploratorio*. Actualmente se están aplicando análisis más elaborados a proposiciones explicativas y predictivas multivariadas. Por último, el presente análisis concierne esencialmente una de las tres categorías del estudio — los alumnos —, ya que las interacciones con los docentes y los padres no han sido presentadas sistemáticamente.



20. Los instrumentos de acopio de datos han sido objeto de un pretest en 31 países de las diferentes regiones del mundo, con objeto de tener mejor en cuenta las posibles variaciones socio-culturales, semánticas y terminológicas.
21. Un punto que merece una discusión más amplia es la dificultad de comparar en los estudios transculturales, pese a las adaptaciones contextuales, conocimientos que a menudo se refieren a entornos sociales y a marcos institucionales muy distintos. Para asegurar en lo posible la pertinencia cultural de las informaciones, el estudio UNESCO-OIE no trata con representaciones o conocimientos vinculados a *instituciones sociales* locales (por ejemplo, el parlamento, el presidente, la constitución, el sufragio universal, etc.), sino que se centra en *funciones normativas* (participación universal, competición política, control del ejercicio del poder, resolución pacífica del conflicto político, etc.) que pueden cumplir una gran variedad de instituciones en diversas sociedades.
22. Como muestra claramente Manuel Antonio Garretón (*en* Albala-Bertrand, 1992, pág. 28), en la mayoría de los casos, las transiciones políticas tienden a ser incompletas y a permitir que ciertos nudos institucionales heredados del régimen precedente sigan siendo activos en el régimen emergente.
23. Estas preguntas se han inspirado en un cuestionario elaborado por Alain Clémence y Willem Doise (Guimelli, 1994).
24. Esta hipótesis se comprobará de manera más profunda en el subsiguiente análisis del estudio UNESCO-OIE.
25. El precedente análisis aporta una orientación estratégica a un enfoque constructivista de la educación para la ciudadanía, subrayando la importancia del principio normativo de la indivisibilidad de los derechos humanos. En lugar de multiplicar mensajes educativos indiferenciados, que serían simplemente repetitivos o no tendrían efecto sobre las lagunas, sería importante: i) identificar las dimensiones de los derechos humanos que están ausentes en el campo de las representaciones ético-jurídicas del régimen; ii) idear las maneras de permitir que los educandos participen en dinámicas sociales asociadas a las dimensiones ausentes.
26. Aunque en realidad la mayoría de los anclajes sociales de las representaciones sean valores, la noción de anclaje abarca también elementos de orientación paradigmáticos que cumplen una función esencial en la inteligibilidad de la realidad: por ejemplo, la representación del tiempo y del espacio.
27. Un conjunto de concepciones primeras, de ideas-fuerza, de arquetipos profundamente anclados y compartidos en el seno de una cultura (Guimelli, 1994).
28. Como mostró Giddens (1990), la separación de las nociones de tiempo y de espacio, la desarticulación consecutiva de las relaciones sociales de contextos locales particulares han permitido desarrollar una estructura típica de la modernidad occidental, a saber, la planificación de sinergias funcionales y de resultados futuros con recursos humanos y materiales situados en espacios distintos — y que quizá ni siquiera existan hoy. Este sistema de pensamiento, que parece hoy tan trivial en Occidente y permite organizar los menores gestos de nuestra vida cotidiana (las vacaciones, y también la escolaridad de los hijos o la medicina preventiva), dista mucho de ser tan evidente en otras culturas. Diversos estudios psico-sociológicos han demostrado, por ejemplo, la dificultad que entraña hacer comprender las nociones de desarrollo o de crecimiento, que corresponde a la percepción occidental de un tiempo lineal, secuencial y abstracto, en culturas que tienen una percepción circular del tiempo, asociado a acontecimientos locales.
29. En el estudio se han empleado dos indicadores: uno hace referencia a una situación pragmática ante la cual hay que elegir entre el cambio estratégico y la conservación del *statu quo*, el

otro refleja la *voluntad* del actor de intervenir en la realidad con el fin de provocar un *cambio a largo plazo*. Los valores entre paréntesis corresponden a coeficientes de correlaciones bivariadas entre las variables consideradas; un asterisco al lado de la cifra (\*), indica que la correlación es significativa con un margen de error (de "tipo I") del 5%, y ningún asterisco indica que la correlación es significativa con un margen de error del 1%.

30. Piaget sostiene que el desarrollo cognoscitivo en el niño se puede acelerar gracias a las interacciones de cooperación. Desgraciadamente, no profundizó el estudio de los condicionantes sociales que modulan los procesos cognoscitivos.
31. De hecho, la respuesta *cultural* pasa más bien por debajo de las apariencias simbólicas del conflicto de intereses, contribuyendo a forjar representaciones sociales favorables a una democracia pluralista y a la solidaridad económica. Pero también aquí es necesario tener siempre presente que, si bien es cierto que las condiciones expresivas y simbólicas favorables a la democracia constituyen una de las condiciones de su perennidad, serán insuficientes a largo plazo si no se dan condiciones concretas de equidad política, económica y cultural.
32. No son las interacciones sociales las que están en el origen de un desarrollo cognoscitivo. Como ya han mostrado los resultados de numerosos experimentos de psicología social, son las interacciones sociales que suscitan conflictos socio-cognoscitivos — la confrontación simultánea de enfoques diferentes —, los que provocan nuevas organizaciones socio-cognoscitivas. Pero, como ha mostrado Doise (1993, pág. 131), para que el conflicto socio-cognoscitivo cumpla su función reestructurante, la interacción social debe desarrollarse plenamente. Las interacciones que sólo apuntan hacia productos relacionales, en términos de entendimiento o de disensión, sin explicitar las razones cognoscitivas de un acuerdo o de un desacuerdo, no desempeñan una función de desarrollo cognoscitivo. En otras palabras, desde el punto de vista de la dinámica de grupos — incluyendo a los alumnos de una clase —, no sería muy eficaz impedir la emergencia de un conflicto de argumentaciones ni regularlo demasiado temprano.
33. Algunos autores (Sampson, *en* Stam *et al.*, 1987) consideran que esta manera particular de proceder de la atribución de responsabilidades es propia de la cultura occidental. De hecho, lo que parece estar en juego es la percepción de la causalidad y del cambio, propios de la modernidad, de la cual las sociedades occidentales son hoy un caso típico, pero no único. La valoración de los factores endógenos parece corresponder en efecto a un rasgo central del *ethos* de la modernidad: la posibilidad del control intencional del mundo.
34. Un estudio citado por Doise (1993) en el que se compara el éxito entre los hombres y las mujeres, ha mostrado claramente que las razones del éxito en el caso de los hombres se atribuían a la *competencia* (causa interna) y en el caso de las mujeres, a la *suerte* (causa externa).
35. En el momento actual, se trata de una hipótesis cuya universalidad tendrá que ser comprobada en un plano transcultural. Esto constituye una de las líneas analíticas del estudio "¿Qué educación para qué ciudadanía?".
36. Medida a través de un índice de "confianza en las autoridades políticas en el poder".
37. Corresponden de cerca, pero no por completo, a lo que Doise ha llamado "principios organizadores del campo de representación" (Clémence *et al.*, *en* Guimelli, 1994, págs. 120-121).
38. De manera general, el pensamiento racional, cuando sirve de orientación para descodificar la realidad, corresponde a una explicación de la realidad por el establecimiento de vínculos funcionales entre fines y medios. Según esta significación instrumental del pensamiento racional, no existe una definición global y única de la racionalidad de una acción porque depende de situaciones reales y de los papeles de los actores que participan: unas veces intentan obtener el mínimo de desventajas posible, otras, sacar los mayores beneficios. A fin de cuentas, el pen-

- samiento instrumental puede definirse como un medio de realizar objetivos a través de la interacción social.
39. La orientación racionalista ha sido valorada por medio de un índice que señalaba una orientación a aplazar las recompensas asociadas a una acción con miras a lograr un aumento de la gratificación en el futuro.
  40. Las preguntas seleccionadas constituyen un conjunto perteneciente a un mismo espacio de significación que representa el 47% de la dispersión; el  $\alpha$  de Cronbach es de 0.67.
  41. Trataremos de comprobar esta hipótesis en análisis ulteriores.
  42. Ronald Inglehart (1997) desarrolla este punto en profundidad y llega a la conclusión de que existe un cambio generacional en el sentido de una "pérdida de respeto por la autoridad".
  43. A propuesta del Laboratorio de Psicología Social de la Universidad de Ginebra, bajo la dirección de Willem Doise y de la OIE, durante la tercera Conferencia internacional sobre las representaciones sociales (Aix-en-Provence, 1996), se decidió desarrollar una acción de investigación concertada en estas materias a cargo de unos 20 laboratorios de 13 países que trabajan en psicología de las representaciones sociales y de didáctica constructivista. Estas investigaciones, que deben llevarse a cabo en el marco de los programas ordinarios de los laboratorios participantes, están coordinadas por el Laboratorio de Psicología Social de la Universidad de Ginebra. La OIE contribuye significativamente a esta iniciativa asociando a estas actividades su red de proyectos de experimentación en materia de educación y ciudadanía, implantada en quince países.
  44. El estudio UNESCO-OIE ha permitido desarrollar procedimientos de diagnóstico de las representaciones cívico-políticas validados en 34 países. Estos métodos se aplicarán en proyectos educativos de experimentación en 15 países a partir de 1997.

## Referencias

- Abrieu, J.C. 1994. *Pratiques sociales et représentations* [Prácticas sociales y representaciones]. París, Presses universitaires de France.
- . (comp.). 1996. *Exclusion sociale, insertion et prévention* [Exclusión social, inserción y prevención]. Sainte Agne, Francia, Erès.
- Albala-Bertrand, L. 1992. *Democratic culture and governance* [Cultura democrática y gobernabilidad]. Baltimore, UNESCO/Hispamérica, 145 págs.
- Allal, L. et al. 1992. La métacognition: cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situation scolaire [La metacognición: marco conceptual para el estudio de las regulaciones en situación escolar]. *Archives de psychologie* (Ginebra, Suiza), vol. 60, n° 235.
- Ausubel, D.P. 1968. *Educational psychology, a cognitive view* [La psicología de la educación: punto de vista cognoscitivo]. Nueva York, Holt, Rinehart and Winston.
- Baker, G. et al. 1981. *Germany transformed: political culture and the new politics* [Alemania transformada: cultura política y nueva política]. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- Bernstein, B. 1975. *Langage et classes sociales* [Lenguaje y clases sociales]. París, Éditions de Minuit.
- Boudon, R. 1995a. *Le juste et le vrai: études sur l'objectivité des valeurs et les connaissances* [Lo justo y lo verdadero: estudios sobre la objetividad de los valores y los conocimientos]. París, Fayard.
- . 1995b. L'explication cognitiviste des croyances collectives [La explicación cognitivista de las creencias colectivas], ponencia presentada en las jornadas de estudios sobre "La dimensión

- cognitiva en el análisis sociológico; 4-5 de mayo, Universidad de París-Sorbona. (Texto que aparecerá también en la publicación *Cognition et sciences sociales*, París, Presses universitaires de France, primer trimestre de 1997.)
- Bourdieu, P. 1987. *Choses dites* [Cosas dichas]. París, Éditions de Minuit.
- .; Boltanski, L. 1965. *Un art moyen: essai sur les usages sociaux de la photographie* [Un arte mediano: ensayo sobre los usos sociales de la fotografía]. París, Éditions de Minuit.
- .; Darbel, A. 1969. *L'amour de l'art* [El amor al arte]. París, Éditions de Minuit.
- .; Passeron, J.-C. 1964. *Les héritiers: les étudiants et la culture* [Los herederos: los estudiantes y la cultura]. París, Éditions de Minuit.
- .; —. 1970. *La reproduction: éléments pour une théorie de l'enseignement* [La reproducción: elementos para una teoría de la enseñanza]. París, Éditions de Minuit.
- Chomsky, N. 1975. *Reflections on language* [Reflexiones sobre el lenguaje]. Nueva York, Phantom Books.
- Claxton, G. 1991. *Educating the inquiring mind. The challenge for school science* [Educar a la mente interrogadora: el reto de la ciencia a la escuela]. Londres, Harvester.
- Clémence, A.; Doise, W. 1994. Prises de position et principes organisateurs des représentations sociales [Tomas de posición y principios organizadores de las representaciones sociales]. En: Guimelli, Ch. (comp.). *Structures et transformations des représentations sociales*. Neuchâtel-París, Delachaux et Niestlé.
- Dilthey, W. 1911. *Théorie des conceptions du monde* [Teoría de las concepciones del mundo]. París, 1946. Traducido del alemán: *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften*, 1911.
- Doise, W. 1992. *Représentations sociales et analyse de données* [Representaciones sociales y análisis de datos]. Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- . 1993. *Logiques sociales dans le raisonnement* [Lógicas sociales en el razonamiento]. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Dubois, N. 1987. *La psychologie du contrôle* [La psicología del control]. Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- Festinger, L. 1957. *A theory of cognitive dissonance* [Teoría de la disonancia cognoscitiva]. Princeton, Nueva Jersey, Evanston Row.
- Flament, C. 1994. Structure, dynamique et transformation des représentations sociales [Estructura, dinámica y transformación de las representaciones sociales]. En: Abric, J.C. (comp.). *Pratiques sociales et représentations*. París, Presses universitaires de France.
- Gadamer, H.G. 1975. *Truth and method* [Verdad y método]. Londres.
- Gagné, R.M. 1965. *Les principes fondamentaux de l'apprentissage: application à l'enseignement* [Los principios fundamentales del aprendizaje: aplicación a la enseñanza]. Montreal, Holt, Rinehart y Winston.
- Giordan, A. 1987. *Les origines du savoir* [Los orígenes del saber]. Neuchâtel-París, Delachaux et Niestlé.
- . 1995. Los nuevos modelos de aprendizaje: ¿más allá del constructivismo? *Perspectives* (Ginebra-París, UNESCO-OIE), vol. 25, n° 93, págs. 107-124.
- .; Girault, Y. (comps.). 1996. *The new learning models* [Los nuevos modelos de aprendizaje]. Niza, Z'édicions.
- .; Martinand, J.L. (comps.). 1987. *Modèles et simulation* [Modelos y simulación]. Chamonix, Francia, Centre Jean Franco.
- Giddens, A. 1976. *New rules of sociological method* [Nuevas reglas del método sociológico]. Stanford, California, Stanford University Press.

- . 1990. *The consequences of modernity* [Las consecuencias de la modernidad]. Oxford, Reino Unido, Polity Press.
- Goffman, E. 1974. *Frame analysis: an essay on the organization of experience* [Análisis de los marcos: ensayo sobre la organización de la experiencia]. Nueva York, Harper and Row.
- Guimelli, Ch. (comp.). 1994. *Structures et transformations des représentations sociales* [Estructuras y transformaciones de las representaciones sociales]. Neuchâtel-París, Delachaux et Niestlé.
- Gurevich, A. 1976. Time as a problem of cultural history [El tiempo como problema de cultura histórica]. En: UNESCO. *Cultures and time*. París, The UNESCO Press, págs. 229-245.
- Guruvadoo, P. 1995. Teachers and multicultural education in Mauritius [Los docentes y la educación multicultural en Mauricio]. En: Gagliardi, R. (comp.). *Teacher training and multiculturalism: national studies*. Ginebra-París, UNESCO, págs. 160-161. (Estudios de educación comparada de la OIE.)
- Habermas, G. 1971. *Logique des sciences sociales* [Lógica de las ciencias sociales]. París, Presses universitaires de France.
- . 1979. *Communication and evolution of society* [La comunicación y la evolución de la sociedad]. Boston, Massachusetts, Beacon Press.
- Heider, F. 1958. *The psychology of interpersonal relations* [La psicología de las relaciones interpersonales]. Nueva York, Wiley.
- Heunks, F. 1990. From personal to political [De lo personal a lo político]. En: Jennings, K. *et al.* (comps.), *op. cit.*
- Inglehart, R. 1981. Post-materialism in an environment of insecurity [El postmaterialismo en un entorno de inseguridad]. *American political science review* (Washington, D.C.), n° 75.
- . 1990a. *Cultural shift in advanced industrial societies* [Reorientación cultural en las sociedades industriales avanzadas]. Princeton, Nueva Jersey, Princeton University Press.
- . 1990b. Political value orientations [Las orientaciones del valor político]. En: Jennings, K. *et al.* (comps.), *op. cit.*
- . 1995. Modification des valeurs, développement économique et évolution politique [Modificación de los valores, desarrollo económico y evolución política]. *Revista Internacional de Ciencias Políticas* (París, UNESCO), n° 145.
- . 1996. Los cambios generacionales en la conducta cívica: el papel de la educación y de la seguridad económica en la pérdida del respeto a la autoridad en las sociedades industriales. *Perspectivas* (París, Ginebra, UNESCO-OIE), vol. 26, n° 100.
- Jennings, K.; Niemi, R. 1981. *Generations and politics* [Las generaciones y la política]. Princeton, Princeton University Press.
- Jennings, K. *et al.* (comps.). 1990. *Continuities in political action: a longitudinal study of political orientations in three Western democracies* [Las continuidades de la acción política: estudio longitudinal de las orientaciones políticas en tres democracias occidentales]. Berlín-Nueva York, Walter Gruyter.
- Jodelet, D. 1989. *Les représentations sociales* [Las representaciones sociales]. París, Presses universitaires de France.
- Kolberg, L. 1972. Developmental and educational psychology [Psicología de la educación y del desarrollo]. *Educational psychologist* (Hillsdale, Nueva Jersey), vol. 10, n° 1.
- Khun, T.S. 1970. *The structure of scientific revolutions* [La estructura de las revoluciones científicas]. Chicago, Illinois, The University of Chicago Press.
- Langevin, P.; Wallon, H. 1946. *Projet de reforme de l'enseignement* [Proyecto de reforma de la enseñanza]. París, Ministerio de Educación Nacional.

- Lipset, S.M. 1960. *Political man: the social bases of politics* [El hombre como ser político: las bases sociales de la política]. Nueva York, Doubleday.
- Maffessoli, M. 1996. *Éloge de la raison sensible* [Elogio de la razón sensible]. París, Grasset.
- Martí, E. 1996. Piaget en la escuela: el desafío socio-cultural. *Perspectivas* (París, Ginebra, UNESCO-OIE), vol. 26, n° 1, págs. 149-168.
- Merton, R.K. 1949. *Social theory and social structure* [Teoría social y estructura social]. Glencoe, Illinois, The Free Press.
- Moliner, P. 1996. *Images et représentations sociales* [Imágenes y representaciones sociales]. Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- Moscovici, S. 1961. *La psychoanalyse, son image et son public* [El psicoanálisis, su imagen y su público]. París, Presses universitaires de France.
- . 1984. De la science au sens commun [De la ciencia al sentido común]. En: Moscovici, S.; Hewstone, D. (comps.). *Psychologie sociale*. París, Presses universitaires de France.
- ; Doise, W. 1994. *Conflict and consensus: a general theory of collective decisions* [Conflicto y consenso: teoría general de las decisiones colectivas]. Londres, Sage.
- Perret-Clermont, A.N. 1982. Décontextualisation et recontextualisation du savoir dans l'enseignement des mathématiques à des jeunes élèves [Descontextualización y recontextualización del saber en la enseñanza de las matemáticas a alumnos pequeños]. *Interactions didactiques, Recherches* (París), n° 1, págs. 1-33.
- Piaget, J. 1948. *La psychologie de l'intelligence* [La psicología de la inteligencia]. París, Armand.
- . 1965. *The moral judgement of the child* [El juicio moral del niño]. Nueva York, The Free Press.
- . 1976. *Psychologie et pédagogie* [Psicología y pedagogía]. París, Denoël.
- Roqueplo, P. 1974. *Le partage du savoir* [El reparto del saber]. París, Seuil.
- Sampson, E. 1987. A critical constructionist view of psychology and personhood [Punto de vista construccionista y crítico de la psicología y de la persona]. En: Stam, H.J. et al. (comps.). *The analysis of psychological theory*. Washington, D.C., Hemisphere Publishing Corp.
- Schaefer, G. 1996. Zigzag learning as method of concept formation [El aprendizaje en zigzag como método de la formación del concepto]. En: Giordan, A.; Girault, Y. (comps.), *op. cit.*
- Snow, D. et al. 1986. Frame alignment process, micro-mobilization and movement participation [Alineamiento de marcos, procesos de micromobilización y participación en movimientos]. *American sociological review* (Washington, D.C.), n° 51.
- Taylor, D.M.; Jaggi, V. 1974. Ethnocentrism and causal attribution in a South Indian context [Etnocentrismo y atribución causal en un contexto de la India del sur]. *Journal of cross-cultural psychology* (Newbury Park, California), n° 5.
- Vygostky, L. 1981. The genesis of higher mental functions [La génesis de las funciones mentales superiores]. En: Wertsch, J. (comp.). *The concept of activities in Soviet psychology*. Armonk, Nueva York, Sharpe.
- . 1934. *Thought and language* [El pensamiento y el lenguaje]. Cambridge, Massachusetts, MIT Press.
- Wallon, H. 1925. *L'enfant turbulent* [El niño turbulento]. París, Presses universitaires de France.
- Weber, M. 1949. *Max Weber on the methodology of the social sciences* [Max Weber acerca de la metodología de las ciencias sociales]. Glencoe, Illinois, The Free Press.
- Zetterberg, H. 1965. *On theory and verification in sociology* [De la teoría y de la comprobación en sociología]. Totowa, Nueva Jersey, The Bedminster Press.

---

## SEGUNDA PARTE

# LA EDUCACION PARA LA CIUDADANIA EN LA PRACTICA

---

LA EDUCACION PARA LA CIUDADANIA EN LA PRACTICA

---

**FORJAR UNA NUEVA  
CIUDADANIA EN UNA SOCIEDAD  
POSTOTALITARIA:  
UN ENFOQUE EDUCATIVO  
EN LA REPUBLICA CHECA<sup>1</sup>**

---

*Petr Pitha*

---

Aunque las nociones de paz, derechos humanos, democracia, etc., puedan considerarse establecidas y ampliamente comprendidas, ha quedado demostrado que en todas ellas influye continuamente el contexto en que se utilizan. Para entender el problema de la introducción de un tipo de educación sobre estos temas, en un país que apenas acaba de empezar su convalecencia tras de varias décadas de régimen totalitario, parece necesario ante todo mencionar como mínimo los principales rasgos distintivos del contexto sociopsicológico en el que se ha de crear una educación cívica renovada.

Poco después de la caída del régimen comunista, sus perniciosas influencias se han hecho patentes en dos niveles. En el nivel más visible, la atención se ha centrado

---

*Versión original: inglés*

*Petr Pitha (República Checa)*

Doctor en historia y en lingüística por la Universidad Charles, Praga. Fue ministro de educación y actualmente dirige el Departamento de Instrucción Cívica de la Facultad de Formación de Docentes en la Universidad Charles. Autor del nuevo programa de enseñanza para las escuelas primarias y secundarias, basado en un nuevo enfoque de la educación y del currículo, que fue aplicado en la República Checa de 1992 a 1994. Ha trabajado como investigador invitado en el Instituto Neerlandés de Estudios Superiores en Humanidades. Autor de tres obras y de más de doscientos artículos.



en los crímenes brutales del período estalinista en los años cuarenta y cincuenta. Este período y la situación a la que dio lugar, así como la brutalidad del nazismo, no son accidentales y representan un peligro latente permanente. En cualquier momento, horrores similares pueden surgir de nuevo bajo estandartes diferentes — de hecho, ya han surgido — y los ciudadanos deben permanecer vigilantes por consiguiente.

En un nivel más profundo, sin embargo, lo que parece ser más importante es la influencia de la ideología totalitaria, que ha configurado las mentalidades, la escala de valores y el comportamiento de un enorme número de personas. De hecho, las dos o tres generaciones que ha durado el régimen comunista han forjado un estilo de vida y una mentalidad particulares<sup>2</sup>.

Lo que más asombra es su espantoso legado de estragos en la conducta humana, mucho más insidioso que el de la economía maltrecha o en situación de colapso. La mentalidad de las personas subsiste ofreciendo gran resistencia, a diferencia de lo que ocurre en otros aspectos de la vida social, como el jurídico y el económico, que son de índole más bien técnica y pueden evolucionar con relativa rapidez mediante cambios más o menos revolucionarios. Aunque la estructura institucional de una sociedad puede influir asombrosamente en la vida social, los cambios culturales se producen a un ritmo mucho más lento. De hecho, recuperarse plenamente de las influencias totalitarias en la conducta personal es algo que probablemente va a requerir dos o más generaciones.

Entre tanto, las mentalidades pueden experimentar mutaciones muy extrañas en las que las características anteriores no se modifican realmente, sino que se adaptan exclusivamente a una nueva situación. Muchas de las actitudes hoy criticadas corresponden a viejas tendencias, que en el pasado eran vitales para el funcionamiento del régimen totalitario y que ahora van a tardar mucho tiempo en desaparecer. Las “mafias” son un buen ejemplo de ello. Su existencia implica esquemas de comportamiento característicos de las comunidades de tipo carcelario con sus operaciones secretas, sus códigos específicos de conducta, los vínculos de amistad para ayudar a los demás a sobrevivir o seguir manteniendo sus intereses, etc. Estas actitudes parecen más fuertes que nunca en medio de la agitación del período de transición.

Éste es el contexto que hay tomar en cuenta cuando se conciben nuevos valores y actitudes para formar nuevos ciudadanos. Entre la amplia variedad de valores negativos dominantes, los que parecen particularmente destacados son: la actitud negativa de los ciudadanos con respecto al Estado, que conduce a actitudes egoístas y negligentes con el patrimonio público; la desconfianza insoportable que reina entre las personas; la persistente vacilación para decir lo que se piensa y actuar con libertad; la necesidad de insistir en las más mínimas diferencias como elemento básico de autoidentificación tras la prolongada uniformidad padecida; la escasa calidad de la mano de obra provocada por la uniformidad del salario medio; y por último, aunque no sea lo menos importante, la pérdida de múltiples condiciones sociogénicas indispensables, como resultado de una existencia estructurada en un marco de mentira y ficción ideológica en el que las cualidades eminentemente humanas y

positivas de confianza, honradez y sinceridad no sólo han perdido prestigio, sino también su significación.

Un examen rápido de estos fenómenos pone de manifiesto que no será fácil encontrar una solución adecuada a los problemas de la educación cívica si nos limitamos a importar de Europa Occidental o de otros Estados tradicionalmente democráticos programas que allí dieron buenos resultados. El medio siglo de desarrollo diferente ha surtido efecto. Esto lo han confirmado desafortunadamente muchas tentativas fracasadas de expertos occidentales en el ámbito de la educación cívica. Sus brillantes ideas formuladas en seminarios han resultado a menudo ininteligibles por la imposibilidad de aplicarlas a la situación local. En un primer momento, se pudo pensar que este problema se derivaba de la evidente prioridad concedida al aspecto técnico del sistema democrático, así como a su funcionamiento y a las aptitudes necesarias para participar en él. Pero, posteriormente, se ha podido ver que lo más importante era la ausencia de adhesión — a menudo inconsciente — con respecto al desarrollo de un programa abstracto y dirigido desde arriba en torno a conceptos democráticos como estructura, funcionamiento, o simplemente Estado. La motivación con respecto a un planteamiento de este tipo, cercano al adoctrinamiento, ya ha sido objeto de una amarga experiencia bajo el sistema comunista, donde el objetivo era formar personas capaces de convertirse fácilmente en dóciles engranajes del aparato del Estado socialista.

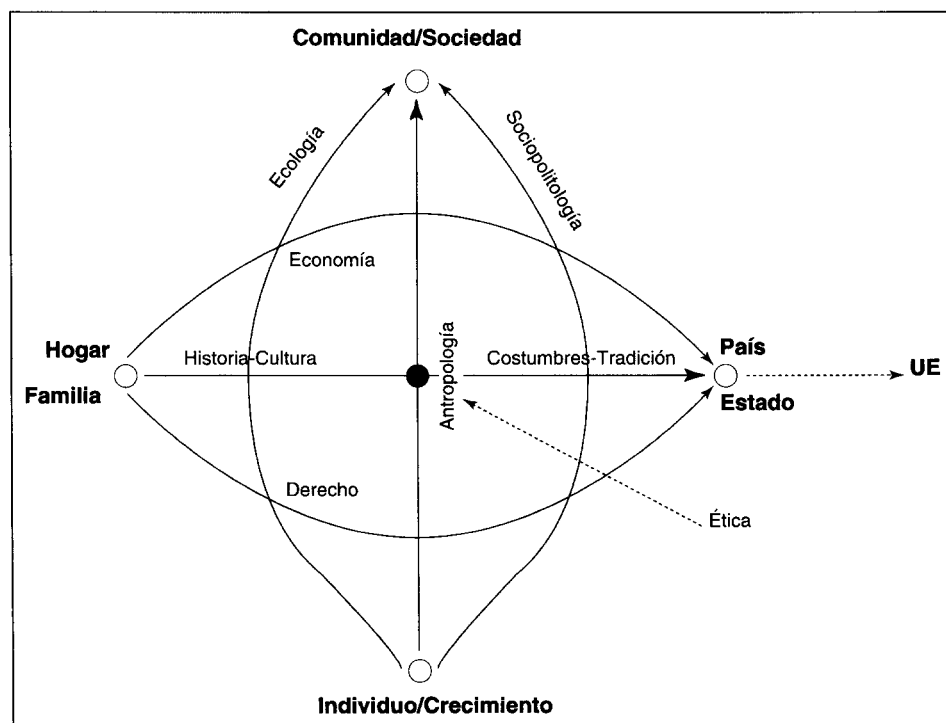
Ha resultado obvio que tratar la especificidad social de la situación de transición requería la introducción de un planteamiento de la educación cívica completamente nuevo. Una primera aproximación a este tema indica que los siguientes principios básicos parecen revestir importancia para la elaboración del nuevo programa:

- La educación cívica es una educación para las personas, y su finalidad es forjar una sociedad civil y política. De esto se desprende que esta disciplina ha de orientarse hacia valores humanos. No obstante, la importancia de la educación democrática instrumental no debe descuidarse, porque proporciona a la educación fundada sobre valores la posibilidad de contrarrestar un nuevo tipo de adoctrinamiento.
- La educación cívica debe tratar los principios elementales de la existencia y coexistencia humanas. Por eso no debe tratarse exclusivamente como una disciplina compleja aparte, sino que ha de constituir también una dimensión integrada en las demás disciplinas enseñadas en la escuela.
- La asignatura de educación cívica ha de cumplir en el currículo la función de puente de unión integrador que contribuya a crear una trama de conocimientos, a partir de la información dispersa y fragmentaria que surja en las asignaturas específicas de humanidades y ciencias naturales.
- Ha de tenerse muy en cuenta la integración de una escuela determinada en una comunidad o región específicas, a fin de partir de las raíces, estructuras e instituciones locales y avanzar desde éstas hasta el punto más elevado.

Teniendo bien presentes estos principios, el programa de educación cívica para los establecimientos de enseñanza secundaria de la República Checa (alumnos de 11 a

15 años) se ha elaborado tal y como se describe a continuación. El material de las distintas disciplinas que contribuyen a formar un ciudadano seguro de sí mismo y responsable se ha organizado en dos *planos estructurales* que evolucionan en torno a *dos ejes* (véase la Figura 1). El *eje horizontal* que representa *la tradición y cultura locales* pone en conexión un *punto de partida* — a nivel de la *familia* y el *hogar* — con un *punto de meta* — a nivel del *país* y el *Estado* —, pasando por conceptos intermedios como el *municipio* y la *región*, y orientándose hacia la *Unión Europea* y el *mundo*. Este eje *se convierte en un plano*, al ser enmarcado entre *dos curvas de circunscripción* que representan la *economía* y el *derecho* respectivamente. Ambas están estrechamente vinculadas a los esquemas locales de índole histórica y cultural. El *eje vertical* arranca en los conceptos de *individuo* y *crecimiento* y termina en los de *comunidad* y *sociedad*. Este eje ejemplifica el *itinerario hacia la autodeterminación del individuo* recorrido por la persona que encuentra una función exclusiva y adecuada en la sociedad. Este eje también *se convierte en un plano*, al quedar circunscrito entre dos parámetros representativos del *entorno* en el que se produce el desarrollo personal. Este entorno es representado por la dimensión *ecológica*, que corresponde a las interfaces entre naturaleza y sociedad, y por la *sociedad*, que se define en función de dimensiones políticas y sociológicas. La tendencia ascendente del eje central muestra el incremento de la responsabilidad y solidaridad a partir de un estado inicial de egocentrismo.

FIGURA 1: Modelo de contenido de educación cívica



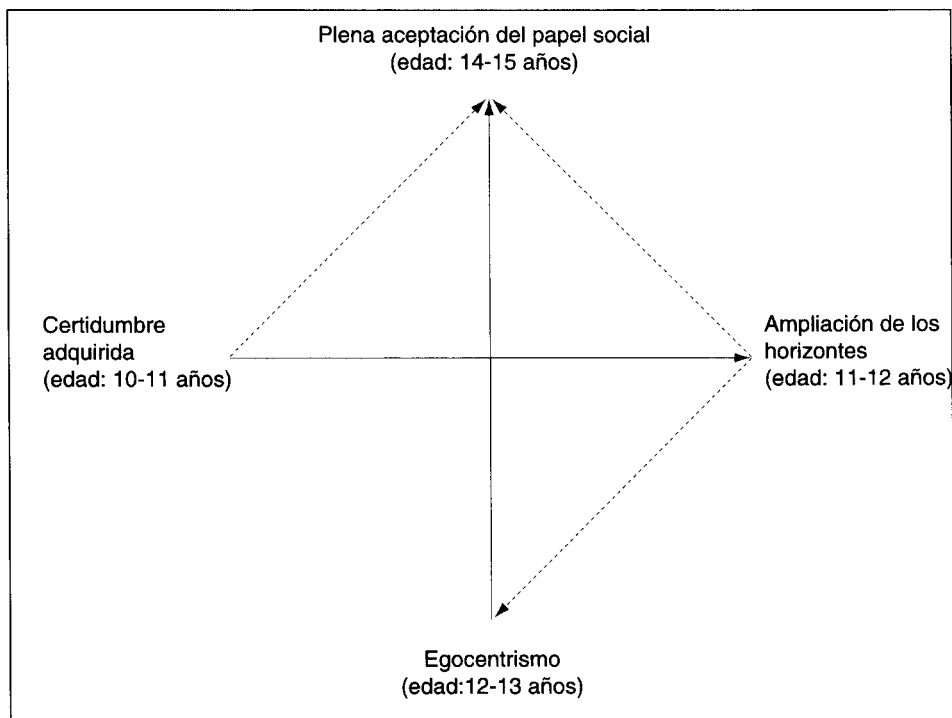
Podemos preguntarnos dónde está la ética en este modelo. En realidad se halla insertada en todas las dimensiones, porque la médula del modelo es un núcleo de ética que se difunde por el conjunto del modelo. De hecho, la moralización abstracta parece tener pocos efectos, mientras que la explicación de situaciones de la vida real y fenómenos evidentes puede conducir a los objetivos deseados. Desde un punto de vista psicogenético, parece muy difícil tratar explícitamente la ética en un período de confusión emocional. Se han de plantear claramente principios morales de manera más bien tajante, pero un análisis y un aprendizaje más exhaustivos parecen corresponder a una etapa ulterior en la que resulta posible la reflexión racional.

El modelo anterior define las orientaciones que ha de seguir el profesor y el resultado final deseable del alumno. El orden didáctico de los elementos es variable, por supuesto. Según la edad del alumno y su capacidad — que experimenta profundos cambios entre los 11 y 15 años de edad — los elementos más simples de todas las disciplinas implicadas se presentan en el primer grado de la enseñanza secundaria y en los grados siguientes se va entrando en detalles. En la organización del contenido se ha seguido el viejo precepto didáctico formulado por Comenio, que consiste en partir de los elementos básicos y conocidos para llegar a los más complicados, abstractos y desconocidos. Por consiguiente, el proceso de aprendizaje comienza con los conceptos de *hogar* y *familia*, que desde distintos puntos de vista se considera que representan el eje entero del modelo. Por ejemplo, se puede hablar de economía elemental mencionando aspectos jurídicos relacionados con la vida familiar, pero tratando al mismo tiempo la situación del entorno del hogar y la función del niño en la sociedad. Al principio del proceso la mayor parte del material conceptual proviene del plano horizontal del modelo, y luego del plano vertical.

El tratamiento en secuencias didácticas de los materiales conceptuales del modelo puede verse en la Figura 2. La estrategia es sencilla: durante los dos primeros años se amplía el horizonte familiar del niño, y a partir de los 13 años se da prioridad a la individualidad en virtud del cambio de interés relacionado con la pubertad. A partir del descubrimiento del “yo”, la educación se encauza hacia el concepto de sociedad y la función que desempeña el individuo en ella. Al finalizar el programa, sin embargo, los distintos elementos sin excepción se reúnen en un todo integrado. En la Figura 2, esta actividad está representada por las líneas de puntos.

Una vez elaborado y listo el programa teórico para su aplicación práctica, varios elementos complementarios parecieron necesarios para establecer una educación democrática coherente. En primer lugar, era evidente que el programa para la enseñanza secundaria exigía realizar ya alguna preparación en las escuelas primarias. De hecho, luego se vio que se necesitaba elaborar de nuevo la totalidad del currículo de la enseñanza primaria. En segundo lugar, a causa de la estructura fragmentada de la enseñanza secundaria, resultó necesario prever una disciplina integradora — la educación cívica — como asignatura escolar que enlazase los elementos de esta materia dispersos en las demás materias del programa y currículo de la enseñanza secundaria. En tercer lugar, también fue necesario prolongar la educación cívica al ciclo superior de la enseñanza secundaria, así como a la universidad y

FIGURA 2: Estrategia de currículo para establecimientos de enseñanza secundaria



la formación permanente. Las dos primeras demandas han sido atendidas<sup>3</sup>, pero por ahora no ha resultado posible hacer lo mismo con la relativa al ciclo superior de la enseñanza secundaria, a causa de la diversidad de sus centros docentes.

Para la educación cívica en la escuela primaria, la idea básica es no hacer de ella una disciplina específica aparte, sino ir preparando las condiciones para el programa de la enseñanza secundaria. Creemos que los conocimientos y la comprensión no se basan en conceptos abstractos, sino más bien en experiencias vividas, por eso la enseñanza en la escuela primaria tiene que hacer hincapié en nociones que todos conocen. Si no se sabe lo que son el *hambre*, el *pan*, el *sufrimiento*, las *lágrimas*, la *sonrisa* y la *ayuda*, es casi imposible aprender más tarde qué significan la *solidaridad*, la *ayuda humanitaria internacional* y otras nociones de esta índole relativamente más abstractas. De hecho, el programa de enseñanza primaria está destinado a construir marcos elementales de referencia basados en símbolos y arquetipos transculturales, para permitir que en los grados superiores de educación los profesores puedan efectuar una comunicación válida sobre valores humanos, actitudes e interacciones.

Para la educación universitaria o de nivel superior, la idea principal en materia de educación cívica es que no puede mantenerse como una asignatura escolar integrada, sino que es preciso que adopte la forma de una propedéutica de ciencias sociales.

Cabe señalar algunos problemas con los que se ha tropezado en el curso de la aplicación del nuevo programa. El principal, con mucho, ha sido que sólo un reducido número de profesores es capaz de impartir un programa de este tipo. Esta carencia no sólo estriba en el hecho evidente de que el personal docente actual no ha sido formado para este tipo de enseñanza, sino también en que no ha conseguido adoptar un enfoque moderno del “diálogo” con los alumnos. El problema de los profesores es mucho más profundo, porque sus personalidades han sido moldeadas para vivir en un determinado universo que ha desaparecido repentinamente y ahora tienen que tratar de encontrar nuevos métodos de vida, exactamente como todos los demás miembros de nuestra sociedad. Para decirlo de otro modo, toda la sociedad — niños, adultos, viejos, estudiantes, profesores, y jubilados — necesita aprender nuevos métodos de vida. Este esfuerzo sociocultural va a requerir tanto tiempo que el período de transición va a convertirse efectivamente para muchas personas en una parte importante de la historia de su vida. Todo esto significa que durante la transición va a haber un período — ¿una generación? — en el que predominará un determinado tipo de mentalidad, que sin duda distará mucho de lo que podríamos considerar como norma o estilo ideal de vida. Es necesario prever esto.

Otro problema es el referente a los padres. Después de las anteriores experiencias con la educación cívica, que en los regímenes totalitarios siempre sirvió de eficaz instrumento de adoctrinamiento, existe un permanente sentimiento de rechazo subconsciente por este tipo de disciplina en el sistema escolar. En tal contexto, todo error en la aplicación de la política educativa puede traer consigo serios contratiempos para todo progreso en este ámbito.

Otro problema podría ser que potentes grupos de presión o algunos movimientos ataquen el carácter equilibrado del programa básico, porque no presta suficiente atención a tales o cuales minorías o intereses. Un contexto social agitado es un terreno difícil para aplicar un programa racional y ponderado.

No obstante, las posibilidades son vastas. Como estamos empezando desde el principio en cierto sentido, tenemos la oportunidad de centrarnos en los aspectos importantes, las cuestiones básicas y los conceptos elementales. Podemos evitar algunos falsos problemas con los que Europa Occidental está perdiendo tiempo y energía. También podemos evitar algunos de los problemas que conllevan las sociedades materialmente prósperas. Por lo menos podemos obtener un éxito parcial en la lucha contra un planteamiento de la vida basado en el consumismo, así como contra el vandalismo y la drogadicción, ya que tenemos la posibilidad de cimentar la educación en valores positivos y creativos desde la más tierna infancia. Luchar contra el mal comportamiento es en gran medida ineficaz, por el aspecto restrictivo y negativo que entraña este modo de actuar. En cambio, si se pone de manifiesto a diario que la vida cotidiana tiene sentido, se pueden crear aspiraciones humanas admirables, jubilosas y ampliamente satisfactorias.

Nuestro deseo es resucitar la vida democrática y nuestra intención es proporcionar a las personas las cualidades humanas que les permitan forjarla.

## Notas

1. No es éste el lugar adecuado para describir cómo se han llevado a cabo todos estos cambios y detallar las asombrosas diferencias de proyectos, actitudes y deseos de vida, resultantes de las distintas experiencias de las personas que nacieron hace mucho tiempo y recuerdan la democracia anterior a la guerra, el período estalinista de los años cincuenta, los episodios de búsqueda de identidad como los que tuvieron lugar en Checoslovaquia en 1968, etc. La duración de la presión ideológica y el hecho de que ésta fuera impuesta a una edad temprana parecen ser decisivas en la creación de diferencias entre las generaciones.
2. El éxodo bíblico del Egipto opresor y los cuarenta años de peregrinación hasta la prometida tierra de libertad son un ejemplo arquetípico de transición de una mentalidad de esclavos a una mentalidad de pueblo plenamente libre y autónomo.
3. Ya se está utilizando ampliamente el programa para las escuelas primarias descrito por P. Pitha y Z. Helus, en *Navrh Pojeti*, Praga, Obecne Skoly, 1993. Se encuentra en fase de aplicación experimental el programa para las escuelas de enseñanza secundaria descrito por P. Pitha y Z. Helus en *Navrh Pojeti*, Praga, Obcanske Skoly, 1994. Los primeros resultados parecen muy prometedores. No obstante, para su evaluación efectiva y ampliación complementaria, es necesario esperar a que un mínimo de dos cohortes haya cursado el programa completo y se conozca la repercusión en la siguiente fase de educación.

---

LA EDUCACION PARA LA CIUDADANIA EN LA PRACTICA

---

**EDUCACION**

---

**PARA LA DEMOCRACIA**

---

**Y LA RECONCILIACION**

---

**EN NICARAGUA**

---

*Terencio García*

---

Nuestra historia está plagada de guerras, guerras nacionales e internacionales que no han permitido vivir a la sociedad nicaragüense largos períodos de completa paz. Es preciso señalar este hecho cardinal de la historia nacional, pues de él se deriva una serie de valores y comportamientos que constituyen el principal desafío al establecimiento de un régimen democrático, anclado no sólo en las instituciones políticas, sino en las mentalidades de los ciudadanos.

El esfuerzo de educación para la democracia apunta así a la erradicación de antivalores personales, cívicos y políticos que han orientado por largos periodos los comportamientos públicos y privados, y si bien hoy en día aparecen en claro retroceso, están todavía latentes en muchos sectores sociales: la corrupción individual e institucionalizada, la apatía política, el maltrato a los seres humanos, la impuntualidad, el fraude, el machismo, la irresponsabilidad familiar, la improvisación y la visión a corto plazo, el desprecio por la ley y la autoridad, la falta de sentido comunitario, el incumplimiento de los compromisos, el familismo y el nepotismo, la into-

---

*Versión original: español*

*Terencio García (Nicaragua)*

Doctor en ciencia del derecho por la Universidad Loyola (Nueva Orleans). Jurista, se ha desempeñado en varias instituciones, gubernamentales o privadas, especializadas en relaciones internacionales. Desde 1995, dirige un centro pedagógico para la democracia en su país, el Centro de Educación para la Democracia de Nicaragua, que se dedica a la formación y al desarrollo de programas de enseñanza destinados a construir la ciudadanía democrática.



lerancia y falta de vocación por el servicio público, el paternalismo y la sumisión a la autoridad, la inconstancia o falta de perseverancia.

Es importante tener presentes tales orientaciones, pues ellas inciden directamente en nuestros comportamientos estableciendo rumbos, metas y fines. Ésa es la razón por la que la sociedad en general y la educación en particular se consagran al desarrollo de nuevos valores que permitan a las generaciones venideras evitar los rumbos de la historia guerrera que nos ha caracterizado hasta ahora.

En tal contexto y frente a tales orientaciones, la educación para la democracia intenta proponer a través de la práctica escolar y extraescolar otros modelos de orientación, como son la tolerancia racial, la equidad, el respeto y el perdón que están en la base de toda reconciliación con los adversarios de ayer.

## **La funciones de la educación para la democracia**

La preocupación del sistema educativo nicaragüense por la democracia es un hecho muy reciente. Ésta aparece a partir de 1992, cuando la administración actual percibió la necesidad de reactualizar la Formación Cívica y Social, que se había dejado de impartir desde 1974, como un medio de fortalecer el proceso democrático iniciado en 1990. Los esfuerzos en la materia son todavía fragmentarios y exentos de una coordinación que permita enfoques y soluciones de carácter integral a los problemas educativos del país. El rediseño del sistema en la perspectiva de una mayor coherencia está en curso, lo que no ha impedido el desarrollo de políticas importantes en algunas de sus instancias constitutivas. Así, el subsistema de la educación pública ha iniciado transformaciones curriculares en todas las asignaturas de primaria y ha procedido en la educación secundaria a un rediseño conceptual y metodológico de los currículos de Formación Cívica, en los cuales se introdujeron los conceptos y orientaciones de Educación para la Democracia y la metodología activa y participativa.

Como hemos dicho más arriba, la educación de valores que sustentan los principios de la dignidad humana, la libertad y la equidad constituye un eje transversal común a toda la educación nacional. Es a través de los valores como la Formación Cívica y Social impregna el conjunto de las materias que recibe el educando nicaragüense. En cuanto a los aspectos conceptuales, están estructurados en torno a la comprensión de la democracia como organización jurídico-política de la sociedad, como sociedad civil que toma forma en la participación de las personas en el autogobierno y en los procesos políticos y económicos de la sociedad; pero también, la democracia es comprendida como forma de vida y de convivencia, que gravita en el conjunto de los órdenes y campos de la vida social. La educación para la democracia es pensada como una educación para la libertad y para la paz, donde los educandos aprendan la virtud del diálogo y el respeto mutuo.

Ha parecido entonces necesario crear un espacio en el *pensum* educativo donde se aborden las temáticas encaminadas a responder a dichas políticas educativas. Es interesante notar que, como punto de partida de un rediseño curricular marcado por la búsqueda de la reconciliación nacional, representantes de todas las ten-

dencias ideológicas del país prepararon lo que sería un documento marco que debía definir la filosofía y alcance de la educación para la democracia. La inserción oficial de la asignatura de Formación Cívica y Social en el *pensum* de secundaria del país marca el comienzo de la enseñanza de los postulados de educación para la democracia en el currículo de nuestro país.

Inicialmente, el programa no tuvo la acogida que se hubiese podido esperar. El peso de la historia todavía reciente condujo a muchos maestros a pensar que el pretendido mensaje democrático no era sino otra tentativa de algún partido político encubierto intentando adoctrinar al estudiantado nicaragüense. Sin embargo, la reacción negativa tiene raíces más profundas que es necesario comprender. Es la consecuencia de una cultura de desconfianza presente en todas las capas sociales, políticas y económicas de la sociedad. El nicaragüense ve en general con escepticismo las cosas nuevas. En el campo político, el ciudadano, tantas veces engañado, muestra una desconfianza aún más acentuada. Frente a tal percepción inicial, era menester probar por la práctica los propósitos buscados.

Así, el marco curricular fue elaborado por un grupo de personalidades de la sociedad nicaragüense de todos los sectores político-ideológicos del país (izquierda, centro y derecha). Luego, fue expuesto a los maestros de Formación Cívica de secundaria de Nicaragua para sus comentarios, los cuales fueron incorporados en el documento final. El nuevo currículo es el resultado del trabajo tanto de personalidades políticas como de aquellos que debían utilizarlo para guiar sus prácticas pedagógicas. Los maestros capacitadores del Centro de Educación para la Democracia elaboraron un primer esbozo del programa de Formación Cívica y Social destinado a la educación secundaria que sirvió de documento de consulta con maestros de Formación Cívica en diferentes seminarios. Una vez que los puntos de vista de los maestros fueron incorporados, el documento final — que está en uso actualmente — fue distribuido a sus destinatarios finales, es decir, los maestros de la asignatura.

De igual modo, los documentos para los Gobiernos Estudiantiles de las escuelas secundarias de Nicaragua han sido elaborados de manera preliminar para consulta ampliada. El Programa de Gobiernos Estudiantiles es un nuevo programa introducido por el Ministerio de Educación a través del Centro de Educación para la Democracia, por medio del cual se pretende que los jóvenes de secundaria experimenten diversos aspectos del proceso democrático desde una edad temprana, de manera que estén preparados para su inserción en la vida nacional. El proyecto consiste en constituir un gobierno en cada centro secundario similar al gobierno de la República. Una vez constituido el gobierno, los estudiantes deberán practicar los principios de la vida democrática (representación y participación estudiantil, competición por la autoridad, toma de decisiones, resolución negociada de conflictos de interés, etc.) a través de sus actividades dentro del centro escolar y con la comunidad aledaña.

## El cambio de la atmósfera cultural en la escuela

La modalidad de la consulta ampliada ha suscitado paulatinamente un cambio de actitudes en los maestros de Formación Cívica respecto del mensaje democrático y de reconciliación. Cada vez se precisa más la demanda de programas por parte de los maestros en foros, debates, actividades *ad hoc*, seminarios, talleres, conferencias, etc. que les permitan encarar más eficazmente la construcción de una cultura democrática. Este cambio en las actitudes — que ha podido constatarse a través de una encuesta sectorial<sup>1</sup> — se ha repercutido en otras categorías, en particular de los administradores de los centros escolares y de los estudiantes en general.

El cambio en los maestros se refiere particularmente a una mayor apertura al diálogo con los estudiantes, a probar metodologías innovadoras, a presentar nuevos proyectos de estudio a la administración del centro escolar, a discutir con sus colegas sobre los nuevos enfoques curriculares y metodológicos, etc. Esta apertura es probablemente el resultado de la toma de conciencia de que el fortalecimiento de la educación es trabajo de todos. La interacción entre maestros del mismo plantel — que parece decisiva para potenciar esfuerzos — está comenzando a observarse también en la relación entre maestros de cívica y directores de centros escolares. Los maestros de cívica comparten sus nuevos conocimientos con los directores. Y si bien, en un principio, los directores reaccionaron con “desconfianza” hacia los planteamientos de los maestros, esta actitud también está cambiando. Por un lado, los directores han observado los efectos de la metodología democrática en los estudiantes, que ha redundado en una mayor participación. Por otro lado, el Centro de Educación para la Democracia ha trabajado directamente con los directores de tal manera que estén informados y apoyen los cambios curriculares y metodológicos que implica una Educación para la Democracia.

Es necesario subrayar, sin embargo, que el mayor cambio se percibe entre los estudiantes de secundaria. En Nicaragua, los estudiantes han estado acostumbrados a la metodología tradicional, según la cual el estudiante es un receptor de los “dictados magistrales” del profesor. Su criticismo, creatividad y autogestión eran actitudes y aptitudes no reconocidas — o rechazadas — en el perfil del “buen estudiante”, pues se consideraba a los estudiantes, y por consiguiente a los futuros ciudadanos, como un sujetos pasivos. La educación para la democracia aspira, y ha conseguido en cierta medida, formar un estudiante con diferente perfil. Tres años después de iniciado el nuevo programa, se puede decir que las metas son alcanzables, aunque se debe tener presente que gestar una cultura democrática es un proyecto de mediano a largo plazo que implica el desarrollo de una nueva generación de ciudadanos, lo que no sólo depende de la escuela. Educar para la democracia implica un cambio de valores y de percepción de la sociedad, un compromiso con una práctica democrática como forma de vida política, pero también como forma de vida personal en las relaciones familiares y sociales. Es ésta una mutación social que además de la escuela implica las prácticas institucionales, la comunicación y la información,

la vida económica y que, por supuesto, sería irrealista esperar en el corto plazo.

Sin embargo, tres años después se pueden ver algunos índices significativos del cambio que se está operando en la juventud de secundaria que ha recibido educación para la democracia. Tal vez lo más señero sea el discurso de los estudiantes que recalcar la importancia de la democracia, la tolerancia, el trabajo en pro de la comunidad, etc. En términos generales, los estudiantes parecen haber comprendido el mensaje de la democracia, aun cuando no es posible determinar todavía si se trata de una interiorización duradera como nueva forma de vida. El Centro de Educación para la Democracia realiza una evaluación permanente de estos cambios, de su estabilidad y profundidad.

Los cambios producidos por el desarrollo de los programas de Formación Cívica y Social son también observables en el nivel de los centros escolares. Obviamente, si se ha percibido un cambio en cada uno de los actores del universo escolar, cabe suponer que se percibirán cambios al nivel de los centros. Sin embargo, hay que comprender que los cambios de cada uno de los actores no se traducen necesariamente en un cambio de la misma magnitud a nivel de la estructura institucional. La principal razón de esto es que los cambios a nivel institucional (del centro escolar) no sólo son el producto de los actores escolares (factores intrínsecos), sino también de la comunidad, las autoridades, la situación socioeconómica, etc. (factores extrínsecos).

A pesar de la presencia de factores extrínsecos, especialmente la apertura de las autoridades comunales, los cambios en la institución escolar son todavía esencialmente de carácter intrínseco; más aún, es posible observar que la escuela no sólo experimenta un cambio interno, sino que juega un papel importante en la dinamización de la vida comunitaria. Los maestros de Formación Cívica aparecen frecuentemente como promotores de proyectos cívicos entre el plantel y la comunidad. Esta proyección hace que ellos sean percibidos como agentes de cambio dentro de su conglomerado social.

## **El desarrollo de un clima social democrático: un reto prospectivo**

Sería muy difícil educar para la democracia en un sistema educativo donde no impere la democracia a los más altos niveles. Para poder educar para la democracia de manera auténtica y genuina, el sistema educativo tiene que responder a una serie de retos que pueden ser alcanzados en la medida en que los ejecutores se lo propongan. Es menester que las principales autoridades a cargo de la educación mantengan una congruencia entre el discurso y los hechos prácticos.

La convicción democrática de las autoridades es demostrable y mensurable a través de ciertas características que son inherentes a una cultura democrática. Un indicador muy importante es la accesibilidad a la autoridad por los diferentes actores del subsistema educativo. Ésta demuestra la convicción de las autoridades de implantar políticas que cuenten con la participación de las personas que se ven afectadas por las mismas. Otro aspecto es el trato que debe existir entre los actores del

subsistema educativo, que debe estar permeado por el concepto de igualitarismo. Sobre todo, los maestros deben ser tratados con el respeto que se merecen como formadores de la sociedad en general. Si bien el problema de los bajos salarios es común a los maestros en todos los países, es importante al menos darles el trato que se merecen.

Para una auténtica educación para la democracia, es importante que se democratice el maestro de aula y las autoridades superiores, pero también debe asegurarse que los mandos administrativos intermedios de los subsistemas de educación estén guiados por orientaciones democráticas. Éstos no deben actuar autoritariamente frente a los maestros. Cualquier iniciativa de educación democrática en el sector formal debe tomar en cuenta lo que comúnmente se denomina la técnica de la cascada, es decir, el o los programas que se inicien deben comenzar con los altos mandos, quienes capacitan a los mandos medios, los que finalmente deben abordar a la formación de maestros de aula.

Esta cascada informacional y de autoridad presenta sin embargo el riesgo de requerir largo tiempo hasta llegar a los niveles educacionales operacionales, es decir, los maestros de aula y estudiantes. Por ello, parece conveniente en una sociedad que busca — y necesita — consolidar la democracia, proceder al mismo tiempo al nivel de la base educativa. La eficacia de tal proceso requiere un particular esfuerzo de coordinación, que debe todavía desarrollarse significativamente en nuestra sociedad. Es esencial que el trabajo con maestros sea compartido con los demás actores del universo educativo. Debe preverse entonces un trabajo intenso con delegaciones regionales, con mandos intermedios del subsistema educativo, con directores, etc., de tal manera que todos ellos entiendan y acepten lo que están haciendo los maestros con los estudiantes. De lo contrario, el trabajo con los maestros puede verse truncado por falta de apoyo por parte de los mandos superiores del subsistema educativo.

Finalmente, el proyecto Educar para la Democracia debe verse desde la óptica de un proyecto de futuro, un proyecto de perfección humana y de desarrollo integral de una nación. Por tanto, la educación para la democracia en Nicaragua debe ser encarada como un proyecto político que engloba todas las fuerzas sociales del país. La escuela no podrá realizar por sí sola una tal tarea, y su aporte específico se vería disminuido — o completamente contrarrestado — si no se logra una participación más decidida de todos los sectores vivos de la vida regional y nacional. Así, además del sistema educativo, es capital asociar efectivamente al proceso de construcción de la democracia la empresa privada, los sectores gremiales, los intelectuales, los políticos, los miembros del poder judicial, del parlamento y de la comunidad internacional radicada en Nicaragua. En una época de comunicaciones rápidas y generalizadas, es también fundamental que los medios de comunicación e información apoyen los programas de democratización cultural para que el mensaje se difunda en todos los sectores.

Si bien es cierto que la solidez económica de un país puede medirse por una balanza de pagos favorable y una deuda externa y un déficit público reducidos, sin una participación comprometida, creadora, operacional de todos los sectores socia-

les en la construcción de la nación, que una buena y coherente educación pueden engendrar, parecerá difícil obtener las calidades cívicas de honestidad, solidaridad y crítica, así como las competencias instrumentales necesarias para asegurar un desarrollo humano durable. Un pacto nacional por la democracia constituye sin lugar a dudas la condición mas importante de la persistencia, consolidación y eficacia de todo el proceso. Gracias a la experiencia adquirida, el subsistema de educación puede desempeñar en ese campo una función propositiva esencial.

#### **Nota**

1. Dichos resultados son cuantificables, como se puede observar en los comentarios de las personas ligadas, de una manera u otra, al Instituto Nacional Autónomo “Roger Rizo”.

# CIUDADANIA Y

---

## EDUCACION PRODUCTIVA EN

---

## LA REPUBLICA CENTROAFRICANA

---

*Abel Koulaninga*

---

La educación para la ciudadanía suele formar parte de las disciplinas humanistas de la enseñanza general. ¿Habrá por ello que contentarse con ofrecer una educación para la vida cívica y política de menor calidad en las instituciones de enseñanza profesional? La respuesta a esta pregunta en la República Centroafricana es negativa, y ello por dos razones complementarias: la primera, de carácter ético, es la necesidad de brindar a todos los jóvenes las mismas posibilidades de integrarse eficazmente en la vida social del país, gracias a una formación en los valores de la democracia y los derechos humanos; la segunda, más funcional, se basa en que los grupos que se orientan hacia la enseñanza profesional tienen con frecuencia (en particular en el caso de formaciones productivas, esto es, agricultura y ganadería) una influencia decisiva en las condiciones de vida de sus conciudadanos, por lo que resulta fundamental que su actividad profesional no se guíe únicamente por intereses individuales, sino también por valores que, llevados a la práctica, pongan de relieve los conceptos de cooperación y servicio.

El estudio en que se basa el presente artículo fue realizado en dos escuelas técnicas que participan en el programa de reforma de la enseñanza profesional,

---

*Versión original: francés*

*Abel Koulaninga (República Centroafricana)*

Doctor en ciencias de la educación (1987, Universidad René Descartes, París). Profesor de psicopedagogía y dinámica de grupos en la Universidad de Bangui. Secretario general de la Comisión nacional de la República Centroafricana para la UNESCO. Entre sus obras cabe mencionar *La situation socio-éducative des pygmées en Afrique centrale* [La situación socioeducativa de los pigmeos en África Central] (1995).

destinado a acercar más los estudios a la vida real. Los centros seleccionados fueron, por un lado, el Colegio Técnico de Desarrollo Rural de Grimari, cuyo programa abarca los sectores de la ingeniería rural y de las aguas y los bosques, ofreciendo así una formación profesional diversificada de técnicos agrícolas y de especialistas en las materias mencionadas; y por otro, el Colegio Técnico de Ganadería, que forma especialistas en este campo.

## **Ciudadanos empresarios**

El objetivo de la formación impartida en estos dos centros es enseñar a los futuros productores a analizar situaciones y a identificar los problemas que plantea una explotación agropecuaria, así como a formular las soluciones correspondientes, prever y organizar su puesta en práctica y evaluar los resultados obtenidos. El programa de formación profesional comprende tanto nociones fundamentales de cultura general (matemáticas, física, química, biología, historia, geografía y economía) como prácticas de producción y gestión. Pero, como veremos más adelante, en todas las ramas profesionales e instrumentales la escuela hace hincapié en la formación de los ciudadanos como productores libres, capaces de administrar cualquier empresa al servicio de la comunidad una vez finalizados sus estudios.

En el primer año se da prioridad a la instrucción, a la observación y al acopio de información, que permitirán analizar la influencia recíproca de los factores presentes en las actividades de síntesis orientadas a las labores de granja, los talleres y los períodos de prácticas que se efectúen durante las vacaciones estivales.

Estas actividades prosiguen durante todo el período de formación, adoptando gradualmente una forma elaborada a través del análisis de datos. Los alumnos, gracias a la información que les permite avanzar en su aprendizaje, adquieren no sólo la capacidad de tratar esa información y analizar los factores de producción, sino también, y ante todo, los métodos y medios para intervenir en el entorno.

El estudio de la intervención de los alumnos en el entorno se aborda desde una doble perspectiva:

1. Desde un punto de vista técnico, convencional, los alumnos deben adoptar iniciativas que les permitan identificar los factores económicos y sociales que favorecen el progreso. Los futuros productores deberán poseer la teoría y los conocimientos técnicos necesarios para analizar situaciones variadas y encontrar soluciones adecuadas a los problemas que se les planteen.
2. En un plano más informal, los alumnos tienen igualmente la posibilidad de organizar actividades educativas al margen del programa escolar (constituyéndose, por ejemplo, en pequeños grupos, organizando campañas de sensibilización al SIDA y proponiendo medidas preventivas). Asimismo, los alumnos realizan actividades de desarrollo en la comunidad, como por ejemplo el acondicionamiento de manantiales (pozos y fuentes) para garantizar el abastecimiento de agua potable a la población. La protección del medio



ambiente constituye uno de los elementos de esta acción educativa, a través de los cuales los alumnos incitan a las poblaciones autóctonas a frenar la desertificación, evitando los fuegos forestales y la explotación anárquica de la flora y la fauna. La escuela, en su calidad de centro de producción, asiste a los niños desamparados, en particular a los huérfanos, mediante donaciones de productos agrícolas, piscícolas y ganaderos. Con ello, sale de su marco para realizar actividades comunitarias en beneficio de la población e incita sistemáticamente a los alumnos a asumir compromisos cívicos, gracias a los cuales desarrollan los principios básicos de la ciudadanía (autonomía, solidaridad y eficacia).

Aparte del programa de formación profesional que, como hemos visto, inculca los principios democráticos fundamentales mediante la acción cívica en la comunidad, los alumnos reciben también una formación clásica vinculada a la noción de ciudadanía. Así, la educación ética impartida en las dos instituciones estudiadas contribuye eficazmente a que los alumnos adquieran las cualidades que caracterizan a una persona responsable y dotada de valores morales que le permitan vivir en armonía con el medio (integridad intelectual, honradez, buenas relaciones humanas, reconocimiento del prójimo como entidad portadora de valores humanos — en suma, respeto de la dignidad humana). A su vez, otros temas de estudio, como la educación cívica, la filosofía, la economía, la historia y la geografía permiten a los alumnos conocer sus derechos y deberes y mantenerse al corriente del desarrollo económico, con sus aspectos positivos y negativos, desde el funcionamiento de las entidades microeconómicas locales hasta el de las estructuras macroeconómicas y del mercado mundial, donde se ponen de manifiesto las consecuencias de la dominación de los más débiles por los más fuertes.

Así pues, lejos de ser programas destinados exclusivamente al aprendizaje de un oficio, los currículos transmiten valores democráticos que constituyen importantes soportes para la formación profesional de los técnicos, y cuyo objetivo es formar a ciudadanos íntegros y fieles a los principios fundamentales de libertad y responsabilidad del individuo. Los alumnos son educados en la libertad de expresión y de opinión, el espíritu de diálogo y tolerancia, el reparto del poder, la cooperación y la solidaridad, el respeto mutuo y el sentido de la justicia, el espíritu crítico y de innovación, y la probidad en la administración de los bienes comunes. Todo el proceso de formación reúne las condiciones idóneas para potenciar la autonomía de los alumnos y la adquisición de valores que puedan garantizar el desarrollo de la ciudadanía. Las diversas disciplinas, organizadas en torno a temas comunes, contribuyen a fomentar los valores democráticos, y más concretamente la solidaridad, la cooperación, la paz y los derechos humanos, y la responsabilidad cívica, empezando por las relaciones cotidianas del alumno en el seno de su familia, su comunidad, su lugar de trabajo, su región y su patria, hasta llegar a las relaciones con los demás países.

Gracias a estos valores, los alumnos están en condiciones de tomar decisiones creativas en las labores que realizan, comunicando sus ideas y opiniones sobre los diferentes aspectos que afectan a la gestión de cualquier actividad, ya sea ésta individual o colectiva.

## Métodos de educación para la ciudadanía en un contexto profesional

Como hemos visto, para la formación en los valores y las conductas parece indispensable un contenido educativo de ciudadanía democrática. Ahora bien, en el marco de la enseñanza profesional, impartida en principio a alumnos que conceden una importancia especial a situaciones concretas, la metodología pedagógica es fundamental, ya que permite transmitir e interiorizar contenidos y recrear situaciones prácticas como las que encontrarán los estudiantes en su vida de ciudadanos y empresarios.

El método de las *prácticas profesionales* sustenta la formación para la ciudadanía. La formación profesional impartida a través de las unidades de producción permite a los futuros técnicos desarrollar y ampliar su capacidad profesional, crítica y creativa mediante reuniones y debates ricos en ideas y propuestas. Se analizan situaciones, se intenta resolver problemas concretos y se estudian diferentes casos en pequeños grupos para comparar posteriormente los resultados.

Un aspecto de especial importancia en estas actividades es la evaluación de las repercusiones que tendrán las decisiones en el medio ambiente y, sobre todo, en la población, en particular en lo que respecta a las ventajas y los inconvenientes potenciales de las intervenciones previstas. Con tal fin, se realizan encuestas sobre el terreno e informes y se intercambia información. Finalmente, cabe optar por emprender una acción común y dar una nueva orientación a la empresa de producción, o por llevar a cabo una acción solidaria en el seno de la comunidad. El espíritu crítico, ejercido en un clima de respeto mutuo, es la estrategia básica de toda acción o idea sometida a debate y llevada a la práctica.

Por ejemplo, la gestión de las unidades de producción creadas tanto por el Colegio Técnico de Desarrollo Rural como por el Colegio Técnico de Ganadería exige no sólo los conocimientos propios de cada especialidad (ganadería, piscicultura, agrosilvicultura), sino también una técnica de organización de los elementos de producción que permita llevar a cabo una gestión basada tanto en las nociones y los conocimientos adquiridos en respuesta a los valores antes citados como en un planteamiento, a la vez racional y específico, con el que poder mejorar el rendimiento, la productividad y las prácticas de gestión adecuadas.

La principal preocupación de los futuros empresarios deberá ser la búsqueda constante de la información adecuada antes de utilizarla. Es en este ámbito donde las *técnicas de encuesta*, las guías para la organización de talleres, las técnicas de preparación de reuniones y los métodos para calmar las tensiones y realizar una gestión adecuada, deberán inculcarse a los alumnos en las fases iniciales del aprendizaje, principalmente en los centros de formación profesional que imparten conocimientos de economía a los futuros productores. Estos conocimientos deberán asimilarse junto con los instrumentos indispensables que son el espíritu y los valores democráticos en cualquier empresa de gestión donde los alumnos deban actuar como ciudadanos libres e informados.

Otro enfoque se basa en la *asociación* que pone a todas las fuerzas vivas de la colectividad en contacto con los centros de formación profesional, los organismos gubernamentales y no gubernamentales, las asociaciones, las fundaciones y las organizaciones que intervienen en el ámbito local e influyen en el desarrollo de la sociedad, donde las aportaciones crean una sinergia y constituyen un terreno privilegiado para ejercer y practicar los valores que comporta la ciudadanía.

Por último, hay que reconocer que el ejercicio de la ciudadanía exige otras aportaciones pedagógicas en lo que respecta a los valores y conocimientos. No está de más recordar que los alumnos de formación profesional constituyen individualidades, cada uno con sus antecedentes biológicos y afectivos, sus motivaciones, sus aptitudes y sus aspiraciones. Con gran frecuencia, el reflejo individual que lleva al egocentrismo no favorece la vida en común, ya que los perfiles psicológicos difieren según los alumnos. Para desarrollar la vida en grupo y permitir a la vez que la capacidad y las aptitudes de cada uno se manifiesten mejor son necesarios otros planteamientos pedagógicos.

En este sentido, *los juegos de simulación*, independientemente de la forma que adopten, son instrumentos de gran alcance pedagógico utilizados con frecuencia en el ámbito de la educación para la ciudadanía en las escuelas profesionales reformadas. El punto de partida es la comprobación de que diferentes situaciones de clasificación dan lugar, en la dinámica de grupos, a la adopción de papeles diferentes que reflejan las representaciones de los jugadores, por ejemplo los papeles correspondientes a la tarea de facilitar y coordinar el esfuerzo del grupo para definir unos objetivos y los medios de alcanzarlos. En el juego de representación se reproducen (y magnifican o singularizan) diversas situaciones y funciones de la vida concreta: a través de los personajes que se asumen, por ejemplo el que propone las ideas, el coordinador, el crítico, el informador, el que realiza las investigaciones, el secretario, etc. También están los papeles destinados a mantener la vida colectiva: los movidos por una inquietud socio-afectiva y el apoyo moral del grupo, los que sirven para reducir los conflictos interprofesionales, para favorecer la expresión y para garantizar la seguridad de todos. En los juegos se pueden prever igualmente situaciones de riesgo específicas, como por ejemplo, la lucha contra los planteamientos del grupo que van en detrimento de la productividad y el ambiente colectivo. En suma, este método permite reforzar los procesos de autogestión y de cogestión mediante el conocimiento y la "práctica" de los papeles necesarios, y también mediante la idea que los alumnos se hacen de las diferentes responsabilidades exigidas por la empresa. Los juegos de simulación brindan a los participantes la oportunidad de conocer, analizar y proponer compromisos concretos que ayudan a "vivir" los valores y los derechos humanos. Ofrecen a los alumnos la posibilidad de reflexionar en su país desde el punto de vista de la práctica y los derechos humanos. El diálogo y el análisis, instrumentos de la "interacción simulada", impulsan a los alumnos a comprometerse eficazmente con el progreso de la sociedad gracias al respeto de los derechos humanos y la práctica de los valores.

En conclusión, los centros de formación profesional están llamados a con-

vertirse en el lugares de iniciación a la vida democrática. Han de reservar un espacio para el diálogo y contribuir al establecimiento de acuerdos y compromisos que favorezcan la consolidación de los valores y la creación de un clima de respeto, solidaridad y tolerancia en las empresas socioeconómicas, para las que los alumnos estarán mejor preparados.

## Bibliografía

- Ministerio de Agricultura y Ganadería: *Programme officiel de formation au Collège technique de développement rural de Grimari* [Programa oficial de formación para el Colegio Técnico de Desarrollo]. Bangui, Ministère d'agriculture et d'élevage, 1994.
- . *Rapport d'activités du Collège d'élevage de Bouar* [Informe de actividades del Colegio de Ganadería de Bouar]. Bangui, Ministère d'agriculture et d'élevage, 1992.
- Mucchielli, A. *La psychologie sociale* [La psicología social]. París, Hachette, 1994.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *Manuel pour l'enseignement relatif à la résolution des conflits, aux droits de l'homme, à la paix et à la démocratie* [Manual para la enseñanza relativa a la resolución de conflictos, los derechos humanos, la paz y la democracia]. París, UNESCO, 1995.
- . *La culture démocratique: un défi pour les écoles* [La cultura democrática: un reto para las escuelas]. París, UNESCO, 1995.

---

LA EDUCACION PARA LA CIUDADANIA EN LA PRACTICA

---

## PROYECTOS INTERACTIVOS

---

## DE EDUCACION CIVICA

---

## PARA JOVENES ESCOLARES

---

## DE EUROPA SEPTENTRIONAL

---

*Ruud Veldhuis*<sup>1</sup>

---

### Antecedentes

Las vivencias de situaciones en las que los jóvenes han de evaluar los medios para resolver problemas, decidir cuáles son las mejores opciones e influir en los demás para que adopten su plan de acción pueden tener un gran valor educativo en cualquier ámbito de aprendizaje, así como constituir un complemento del currículo formal específico. El aprendizaje por la práctica parece ser un planteamiento didáctico y pedagógico especialmente eficaz en situaciones complejas como las que representa la construcción de la ciudadanía.

El Centro Holandés de Educación Cívica posee una larga experiencia en proyectos que se suelen denominar interactivos e insisten no tanto en la transmisión del saber como en el aprendizaje por la práctica. En las páginas siguientes, se exponen los análisis y la experiencia del Centro relativos a la utilización de métodos de ense-

---

*Versión original: inglés*

*Ruud Veldhuis (Países Bajos)*

Graduado en ciencias políticas y especialista en relaciones internacionales, sociología, historia y psicología social. Profesor de historia y estudios sociales en secundaria. Entre 1981 y 1994, fue profesor y vicedirector de la Stichting Burgerschapskunde (Fundación para la Ciudadanía). Desde 1994, ha dirigido los proyectos europeos del Institut voor Publiek en Politiek (Centro Holandés de Educación Cívica). Actualmente, sus actividades se centran en proyectos de educación política y cívica destinados a prestar ayuda a los países en vías de democratización. E-mail: international@publiek-politiek.nl

ñanza y aprendizaje basados en debates interescolares abiertos entre estudiantes de enseñanza secundaria, como instrumento de formación de sus orientaciones y aptitudes democráticas<sup>2</sup>.

Las razones de este tipo de proyectos interactivos son múltiples:

En primer lugar, es importante que los estudiantes conozcan por experiencia la índole del proceso de adopción de decisiones políticas, que exige elegir entre varias opciones y entraña conflictos de intereses. En los proyectos interactivos, los estudiantes participan en procesos donde se han de sopesar los pros y los contras.

En segundo lugar, estos proyectos permiten que los estudiantes aprendan a formular demandas políticas y a pensar en función del interés público.

En tercer lugar, el enfoque interactivo fomenta la motivación de los estudiantes, porque lo aprendido corresponderá a su experiencia y les permitirá comprender mejor tanto sus intereses como su propia situación personal.

## **El proyecto básico “Orientarse en la política local”**

### **ESTRUCTURA Y FUNCIONAMIENTO**

Este proyecto fue llevado a cabo en los Países Bajos y ha sido modificado recientemente, con miras a adaptarlo a las necesidades educativas de profesores y estudiantes de Estonia, Alemania y Lituania.

La ejecución del proyecto corrió a cargo del Departamento de la Juventud del Centro Holandés de Educación Cívica. En los Países Bajos, todos los años participaban en él unos cuatro mil estudiantes de diez a veinte años procedentes de cincuenta a sesenta municipios, agrupados en equipos de unas sesenta personas. Los objetivos del proyecto consisten en capacitar a los estudiantes para que conozcan la política local, lleven a cabo una acción cívica e intensifiquen su participación política. El principio es el aprendizaje por la práctica efectuado por y para los jóvenes.

El método empleado empieza con la atribución a cada grupo de estudiantes de un presupuesto de unos 1.300 dólares de los Estados Unidos donados por el consejo municipal. A ellos les corresponde decidir de qué manera se ha de gastar este presupuesto en el marco de un tema determinado, como política para los jóvenes, desarrollo sostenible, seguridad, minorías y ayuda al desarrollo. Como ejemplo de realizaciones, cabe mencionar: un cartel antirracista, instalaciones para personas discapacitadas, una comida anual al aire libre de jóvenes y políticos, instalación de sensores en los pasillos de los centros docentes para encender y apagar luces, experimentación de combustible orgánico en autobuses y construcción de una techumbre en un patio de recreo. Los grupos se encuentran en el Ayuntamiento durante el *día de acción*, y allí celebran debates entre ellos y con los responsables políticos locales.

## PREPARACION DEL PROYECTO

El Centro Holandés de Educación Cívica publica una revista para los estudiantes y orientaciones para los profesores. En la escuela se imparten dos o tres lecciones de 50 minutos a los estudiantes participantes; el proyecto, que se centra en la educación cívica, se inscribe en el área de los estudios sociales. Los contenidos de las lecciones consisten en una introducción a la política local, una introducción al tema de la acción prevista y una preparación práctica de los estudiantes para el día de acción.

## AYUDA Y FACILIDADES

Durante el día de acción, todos los grupos de estudiantes cuentan con la ayuda de un voluntario procedente de una organización juvenil con motivaciones políticas. Estos voluntarios reciben una formación especial impartida por el Centro Holandés de Educación Cívica y son un factor importante del éxito del proyecto, porque pueden estimular a los estudiantes para que se interesen por la política local de manera innovadora e imaginativa. Para la jornada que se pasa en el Ayuntamiento, es esencial disponer de siete salas para el trabajo de los grupos y que todos ellos tengan acceso a una línea telefónica y a un telefax, así como a ordenadores o máquinas de escribir para la "prensa". También es primordial que sea el alcalde quien presida la sesión vespertina y que asista la prensa regional o local. En los Países Bajos, el costo de un día de acción asciende a unos 3.000 dólares.

FIGURA 1. El día de acción

## PROGRAMA DEL DIA DE ACCION EN EL AYUNTAMIENTO

El programa esquemático es el siguiente:

- Llegada al ayuntamiento;
- Trabajo en grupos para "romper el hielo", reflexión sobre el tema y preparación de las preguntas a formular a los políticos;
- Sesión plenaria con las autoridades municipales;
- Trabajo en grupos para preparar la descripción y presupuesto del proyecto, y preparación de las preguntas para la segunda sesión plenaria;
- Sesión plenaria con funcionarios y grupos de interés;
- Trabajo en grupos dedicado a la preparación de la descripción del proyecto final y preparación de la sesión vespertina;
- Sesión plenaria del "Consejo de jóvenes" en el salón de sesiones del Ayuntamiento bajo la presidencia del alcalde. Debate y selección de los proyectos presentados por los grupos de estudiantes en la sesión plenaria. Los que estén presentes en las tribunas públicas del salón de sesiones pueden votar también por los mejores proyectos.

## EVALUACION

Tras varios años de haber experimentado estos días de acción en los ayuntamientos, el Centro Holandés de Educación Cívica ha considerado necesario efectuar una evaluación detallada. Con la ayuda de la Universidad de Leyden, se realizó una encuesta en la que una de las preguntas era si este tipo de actividad había influido en los conocimientos y las actitudes con respecto a la adopción de decisiones políticas. Se elaboró un cuestionario y se experimentó con un grupo representativo de niños en edad escolar. Para comprobar si se habían registrado cambios en los conocimientos y actitudes, se previó la realización de una encuesta de seguimiento algunos meses después de la celebración del día de acción. Desde finales de 1996 se dispone de los resultados de este estudio, cuya publicación posterior se anunciará en el *Boletín de educación política para una democracia europea*, editado por el Centro Holandés de Educación Cívica.

### **Consolidar la democracia al nivel local: extensión de un proyecto piloto a Alemania, Estonia y Lituania**

Gracias a una subvención del Programa Conjunto Phare/Tacis para la Democracia, se ha llevado a cabo en Alemania, Estonia y Lituania, un proyecto piloto denominado "Orientarse en la política local" a fin de fomentar la participación política de los jóvenes. El proyecto fue sometido a una adaptación y a una prueba y finalizó en julio de 1996.

Su objetivo era desarrollar las aptitudes de los jóvenes de 14 a 16 años de edad para facilitar su participación activa en la adopción democrática de decisiones y contribuir a la preservación y mejora del medio ambiente. Se había previsto que su producto final fuese un esquema docente para uso de los centros de enseñanza secundaria, cuyo objetivo es servir de base para la difusión ulterior del proyecto a otros países bálticos y de Europa Central y Oriental.

Se seleccionaron para el proyecto escuelas piloto con profesores que utilizaban métodos democráticos de enseñanza y participaron en él 320 estudiantes y 17 profesores de Alemania, Estonia, Lituania y los Países Bajos. La estructura administrativa la proporcionó el Centro Holandés de Educación Cívica y el personal del Centro de Derechos Humanos de Vilna.

## PLANIFICACION FUNCIONAL DEL PROYECTO

La preparación de los cursos introductorios fue llevada a cabo por el Centro Holandés de Educación Cívica, que también se encargó de la formación de voluntarios en Alemania, Estonia y Lituania. Los cursos fueron impartidos por profesores locales y se organizaron ocho días de acción en municipios de los tres países. Tras este proyecto piloto, está previsto organizar cursos y días de acción en otras escuelas.



## ENTORNO PEDAGÓGICO DEL PROYECTO

*El papel de los profesores*

La función específica de los profesores consiste en preparar a los estudiantes para el día de acción, lo cual significa que han de impartir los cursos preparatorios y explicar a los estudiantes en qué consiste dicho día. Pueden estar presentes durante su celebración, aunque sus funciones son limitadas. Toman nota de los ausentes y deben tratar de pasar casi desapercibidos. Está expresamente previsto que no se inmiscuyan en el trabajo de los grupos ni orienten a los estudiantes hacia una propuesta de proyecto determinada. No obstante, pueden ayudar a los estudiantes dentro del grupo de "prensa", por ejemplo para diseñar la maqueta del boletín, tomar fotografías, etc.

Las pautas proporcionadas a los profesores que participan en el proyecto y se encargan del seguimiento de las lecciones introductorias son las siguientes.

La Lección 1 consiste en una introducción a la política local. Se recomienda añadir ejemplos sacados de la situación local (por ejemplo, artículos de prensa, fotografías e información sobre los partidos políticos locales). La información sobre Alemania, Estonia y Lituania puede contribuir a dar al material una dimensión internacional.

La Lección 2 tiene por objeto presentar a los estudiantes la noción de desarrollo sostenible. Es muy importante que éstos sean capaces de dar una definición clara de dicho desarrollo. También se recomienda que en este curso se incluyan ejemplos sacados del entorno local. Además de la utilización del material del curso, los profesores pueden invitar a un especialista en medio ambiente para que proporcione información de primera mano sobre problemas y soluciones en el ámbito local.

La Lección 3 prepara a los estudiantes a participar en el día de acción. Es muy importante que los estudiantes tengan claro el programa de este día. En este curso se les debe comunicar en qué grupo van a participar durante esa jornada. Si las escuelas o clases son numerosas, los estudiantes han de trabajar en grupos mixtos.

*El papel de los voluntarios*

Durante el día de acción, se supone que los voluntarios orientan a los estudiantes, lo cual significa que deben encargarse de que, al final de la tarde, esté lista una buena propuesta de proyecto y de mantener a los estudiantes motivados durante toda esta jornada. También es importante que se estructuren las tareas de tal manera que todos los miembros de un grupo tengan algo que hacer. Está expresamente previsto que los voluntarios no organicen reuniones con los estudiantes antes del día de acción, porque éstas podrían restar efecto a esa jornada. No obstante, es importante que en el transcurso de ésta los voluntarios coordinen las ideas que surjan en los distintos grupos con respecto a las propuestas de proyectos, a fin de evitar que dos grupos presenten una propuesta similar.

FIGURA 2: Primera actividad sobre política local

## INTRODUCCION

En esta lección te introduciremos en el mundo de la política local. Ante todo, nos gustaría saber si tienes madera de verdadero político. Por eso te hemos preparado este test, que va seguido de un texto sobre la "influencia". Además, vamos a concertar una reunión con tu alcalde. Por último, te diremos algo que no es menos importante: vas a cruzar fronteras para informarte de la política local en Alemania, Estonia y Lituania.

¿Aburrido? Esperamos que no.

**Muéstrate como eres de verdad**

**¿Tienes aptitudes políticas? Averígualo contestando a las siguientes preguntas:**

1. *¿Tienes tu propia opinión de vez en cuando?*
  - (a) Solamente cuando he reflexionado detenidamente.
  - (b) El mundo es un asco. ¡Ja, ja!
  - (c) Solamente cuando no he pensado nunca en ella.
  - (d) Tengo una opinión con varias posibilidades de respuesta.
  - (e) Por supuesto, ¿cuál quiere escuchar?
2. *Me parece interesante la política cuando tiene que ver:*
  - (a) conmigo mismo.
  - (b) con las focas.
  - (c) con cuestiones que son buenas o malas claramente.
  - (d) con la tala de árboles.
3. *La política es para:*
  - (a) los que viven en torres de marfil.
  - (b) los que siempre están en contra de algo.
  - (c) los que quieren más poder.
  - (d) los que no saben lo que quieren, pero quieren lo que saben.
  - (e) todo el mundo, por eso me concierne también a mí.
4. *En política, ¿quién o qué es de izquierda (socialista) y de derecha (liberal)?*
  - (a) Los ingenuos y la gente importante que fuma habanos.
  - (b) Los progresistas y los conservadores, o todos los que giran en torno a ellos.
  - (c) La verdad se sitúa en el medio.
  - (d) Las señales de dirección que indican por dónde tienes que ir.
5. *¿Cómo hacer cambiar de opinión a una persona?*
  - (a) Utilizando la fuerza adecuada.
  - (b) Mostrándole la realidad (mi realidad).
  - (c) ¿Por qué tendría que hacerle cambiar de opinión?
  - (d) Mediante argumentos bien pensados.

6. *A la política le falta*
  - (a) sentido del humor.
  - (b) pensadores.
  - (c) contacto con el pueblo.
  - (d) un Ministro de Creatividad y Soluciones.
  - (e) alguien como yo.
7. *¿Qué es más importante que la escuela?*
  - (a) Mi novia/mi novio.
  - (b) Todo.
  - (c) El medio ambiente.
  - (d) Mi carrera, por supuesto.
  - (e) La política.
8. *¿Cuándo cambias de opinión?*
  - (a) Cuando alguien me convence.
  - (b) Cuando veo que mi abuela tiene la misma opinión que yo.
  - (c) Cuando me da vergüenza que me pidan mi opinión.
  - (d) En cuanto trato de expresarla.
  - (e) Siempre que cambio de estilo de vida.
9. *¿Cuándo entras en acción?*
  - (a) Cuando me he comprometido con una causa.
  - (b) Soy miembro de Greenpeace, ¿vale?
  - (c) Nunca y siempre.
  - (d) Cuando consigo dinero del gobierno para mis gastos.
  - (e) Cuando eso sirve mis intereses y proporciona resultados satisfactorios

### *Punto de referencia sobre la actitud*

La Figura 2 corresponde a uno de los pasajes de la primera actividad llevada a cabo con los estudiantes durante la Lección 1 sobre política local. Se puede utilizar también como punto de referencia para una evaluación final de los efectos del día de acción.

### EJEMPLOS DE PROPUESTAS DE PROYECTOS

¿Qué es el desarrollo sostenible? ¿Cómo pueden desarrollarse en el medio ambiente local propuestas concretas de proyectos relacionados con dicho desarrollo? A continuación presentamos una selección de propuestas presentadas en el pasado y desarrolladas en proyectos anteriores, de las que no sólo los estudiantes participantes pueden sacar provecho. En efecto, un elemento esencial es que las ventajas de los proyectos pueden redundar en beneficio de toda la escuela y a lo mejor también de su entorno vecino.

- Crear en la escuela un centro para jóvenes a fin de fomentar actividades e información en el ámbito ecológico. El centro proporciona información sobre temas ecológicos del medio ambiente local y elabora propuestas para proyectos concretos.
- Construir una barrera de vegetación entre la carretera y la escuela para mejorar la seguridad de los estudiantes y su salud, protegiéndolos del ruido y de los gases de los tubos de escape de los vehículos.
- Crear un premio para la tienda más ecológica de la ciudad o del pueblo. Los criterios para otorgarlo se basan en el consumo de energía, la separación de los distintos tipos de desechos, el material para empaquetar un producto, etc.
- Colocar en la calle recipientes originales y atractivos para los desperdicios para que la gente tire la basura en ellos con agrado.

#### EL ENTORNO INTERACTIVO DEL PROYECTO

##### *Presidencia de las mesas de debates*

Las rondas de debates con la mesa formada por concejales, funcionarios y grupos de presión locales han de ser presididas por uno de los voluntarios. Su tarea consiste en mantener la animación de la discusión cara al público. Las intervenciones de los miembros de la mesa han de ser breves y directas, y el presidente puede intervenir cuando se expresen en un lenguaje complicado. Al comienzo de la reunión, los miembros de la mesa se presentan brevemente, y luego los grupos, uno por uno, pueden formular preguntas. Para evitar la posibilidad de que el último grupo se quede sin poder formular preguntas por haber sido ya planteadas por los demás, el presidente puede empezar la ronda concediendo a cada uno de ellos un máximo de dos preguntas. No se recomienda invitar a todos los miembros de la mesa a responder a cada pregunta, porque esto tomaría demasiado tiempo. No hay que olvidarse de dar las gracias a los miembros de la mesa al finalizar la reunión.

##### *Procedimiento de votación en la sesión final vespertina*

El presidente resumirá las propuestas de proyectos después de que hayan sido presentadas. A continuación se pedirá al público de las tribunas que vote. El grupo que haya presentado la propuesta adoptada por mayor número de votos obtendrá dos escaños en el "Consejo de jóvenes", y el grupo que le siga en cuanto a sufragios obtendrá uno. En la segunda votación, sólo estarán autorizados a votar los miembros del "Consejo de jóvenes" y lo harán a mano alzada. A los estudiantes se les permitirá votar por su propio grupo, sólo podrán hacerlo una vez y no tendrán derecho a abstenerse. Por regla general, no suele reunirse una mayoría de votos en favor de una propuesta de proyecto particular, en cuyo caso se levantará la sesión para proceder a negociaciones. Todas las propuestas siguen en liza y por eso ninguna debe quedar descartada. No obstante, es posible que un grupo decida retirar la suya, si se le pide que lo haga o si llega a un compromiso con otro.

*Negociaciones*

En la primera votación, la mayoría de los grupos vota por su propio proyecto. Por consiguiente, para obtener una mayoría de votos los grupos tienen que negociar entre ellos. Para obtener un buen compromiso, es muy importante que los grupos piensen en cooperar con los demás antes de que comience la reunión de la comisión. Los estudiantes deben ser conscientes de que en política no se trata tan sólo de conseguir el poder o "ganar", sino que también tiene valor el contenido de un proyecto.

*Aplicación de la propuesta del proyecto ganador*

Se supone que las autoridades destinan una cantidad de dinero para que se lleve a cabo la propuesta del proyecto ganador. El objetivo es que los estudiantes participen también en la aplicación de la propuesta de proyecto adoptada, a fin de responsabilizarse de su realización efectiva. La participación en el sistema democrático significa que los ciudadanos en general, y en este caso particular los jóvenes, contribuyen a poner en práctica los principios de la democracia. Dos semanas después de la reunión en la que se escogió el mejor proyecto, se invitará a los jóvenes que lo concibieron a venir al Ayuntamiento para debatir su realización. Se preparará un calendario para que puedan supervisar por sí mismos si dicha realización ha avanzado y hasta qué punto, y si pueden contribuir a ella se les brindará la oportunidad de hacerlo. Es importante para todas las partes participantes que esta fase de realización se ponga en conocimiento del público. De esta manera, se pondrá de realce una vez más el proyecto y se demostrará a los ciudadanos que las ideas y propuestas de la gente se llevan a cabo efectivamente. Asimismo, los estudiantes de las demás escuelas participantes comprobarán que el proyecto surte efecto realmente.

## **Evaluación de los proyectos piloto en los tres países**

En una reunión final de participantes en el proyecto piloto, se hizo su evaluación y los resultados fueron prometedores. Todos los participantes de los países bálticos se mostraron entusiastas y tuvieron la impresión de que el proyecto les había enseñado nuevos métodos educativos, tanto a ellos como a los estudiantes. Los estudiantes, los directores de escuela y el personal docente reaccionaron positivamente ante el proyecto. Por otra parte, se mostraron ansiosos por participar tanto el conjunto de los políticos locales como los que ostentaban la autoridad municipal. Es también considerable el entusiasmo para proseguir con este método de educación sobre la democracia local. Se espera que el coordinador de Vilna participe en más días de acción.

Los materiales preliminares para profesores y estudiantes ya están listos para ser utilizados en distintos idiomas. Se ha formado a profesores y voluntarios. La coordinación en la región del Báltico la está llevando cabo el Centro de Derechos Humanos de Lituania conforme a lo previsto. El programa se ha realizado en varias

escuelas y hay más centros docentes de lo previsto que manifiestan un gran interés por tomar parte en el proyecto. Políticos, profesores y estudiantes se han entusiasmado con el modelo educativo. Por su parte, los consejos municipales están dispuestos a participar, han otorgado subsidios para realizar los planes de los estudiantes y han ofrecido abrir las puertas de sus ayuntamientos. Los alcaldes señalan que este modelo puede constituir un medio importante para implicar a los jóvenes en la política local.

## Propuestas para la utilización en otros países

En los Países Bajos, el proyecto se ha llevado a cabo sin demasiadas modificaciones durante un cierto número de años, y en la actualidad se está utilizando en Alemania, Estonia y Lituania. Dentro de la perspectiva de replicar el proyecto en otros países, un primer aspecto a tener en cuenta es evaluar si el contexto sociopolítico y el sistema de educación resultan adecuados para este tipo de experiencia.

El proyecto exige de los profesores aptitudes para trabajar con niños en diferentes contextos, formarles en las técnicas de debate, alentarles a trabajar independientemente y enseñarles cómo redactar y preparar el boletín de información sobre el día de acción. Esto supone que los directores de escuela pueden apartarse del procedimiento escolar "normal" y llevar a los niños al ayuntamiento para utilizar distintos métodos de enseñanza.

La función desempeñada por los voluntarios es importante. En los países donde no existen organizaciones políticas de jóvenes, se puede contratar a voluntarios procedentes de otras organizaciones no gubernamentales. Lo que importa es su capacidad para acompañar a los niños sin darles demasiadas directrices. Es esencial que los niños aprendan por propia experiencia de qué manera funcionan los procesos de adopción de decisiones.

## Notas

1. El autor desea agradecer la colaboración de sus colegas del Centro Holandés de Estudios Cívicos.
2. El origen de estos proyectos está en la experiencia de la "Close-Up Foundation" de los Estados Unidos de América. La labor de este organismo se inició en Washington D.C., en 1970, con un programa de estudios subvencionado por el gobierno y destinado a estudiantes y profesores de la enseñanza secundaria. Desde entonces, las actividades de divulgación de la educación cívica llevadas a cabo por esta fundación se han ido ampliando, para proporcionar posibilidades de aprendizaje cívico a un círculo cada vez más extenso de ciudadanos de todas las edades y condiciones sociales.

## Bibliografía

- Annual Report Close-Up Foundation 1994* [Informe anual 1994 de la Fundación Close-Up]. Arlington, Virginia, Close-Up Foundation, 1995.
- Audigier, F. Teaching about society, passing on values. Elementary law in civic education

- [Enseñar la sociedad, transmitir valores. Derecho básico en la educación cívica]. Estrasburgo, Ediciones del Consejo de Europa, 1993.
- Cremer, W. [comp.]. *Politische Bildung für Europa: Die Europäische Dimension in der politischen Bildung der zwölf EG-Staaten* [Educación política para Europa: la dimensión europea en la educación política de doce Estados de la Unión Europea]. Bonn, 1991.
- Dahlgren, P. *Television and the public sphere: citizenship, democracy and the media* [Televisión y ámbito público: ciudadanía, democracia y medios de comunicación]. Londres, Sage, 1995.
- Dekker, H. *Europees politiek-psychologisch burgerschap* [Dimensión político-psicológica de la ciudadanía europea]. *International spectator* (Roma), marzo de 1996.
- ; Oostindie, M. Politische Sozialisierungseffekte eines internationalen Jugendaustausch-Programms [El impacto de la socialización política en un programa internacional de intercambio para la juventud]. En: Claussen, B. [comp.]. *Politische Sozialisation Jugendlicher in Ost und West*. Bonn, Bundeszentrale für politische Bildung, 1989, págs. 271-286.
- ; Portengen, R. *National and European citizenship. Conceptions, institutionalizations, and competences. Case: the Netherlands* [Ciudadanía nacional y europea. Concepciones, institucionalizaciones y competencias. El caso de los Países Bajos]. Leiden, 1996. (Manuscrito inédito.)
- Dekker, P. (comp.). *Civil Society. Verkenningen van een perspectief op vrijwilligerswerk* [Sociedad civil. Una primera impresión acerca del trabajo de los voluntarios]. Rijswijk, Sociaal Cultureel Planbureau, 1994.
- Eurobarometer: public opinion in the European Union* [Eurobarómetro: la opinión pública en la Unión Europea]. Bruselas, Comisión Europea, sin fecha. (Serie de estudios de investigación.)
- Farnen, R. (comp.). *Reconceptualizing politics, socialisation and education* [Una nueva conceptualización de la política, la socialización y la educación]. Oldemburgo, Bis, 1993.
- Gunsteren, H. van; Andeweg, R. *Het grote ongenoegen. Over de kloof tussen burger en politiek* [El gran engaño: el distanciamiento entre el ciudadano y la política]. Bloemendaal, Países Bajos, Aramith, 1994.
- Hartman, I. Op zoek naar consensus over politieke competentie. *Namens*, vol. 5, n° 7, septiembre de 1990.
- Ploeg, T.J. van der; Sap, W. *Rethinking the balance: government and non-governmental organizations in the Netherlands* [Replantearse el equilibrio: el gobierno y las organizaciones no gubernamentales en Holanda]. Amsterdam, Universidad Libre, 1995.
- Steenbergen, B. van (comp.). *The condition of citizenship* [La condición de ciudadano]. Londres, Sage, 1994.
- Timmer, J.; Veldhuis, R. *Political education towards a European democracy. Report of a European conference* [Educación política orientada hacia una Europa democrática. Informe de una conferencia europea]. Amsterdam, Instituut voor Publiek in Politiek; Bonn, Bundeszentrale für politische Bildung, 1996.
- Wittebrood, K. *Polietieke Socialisatie in Nederland* [Socialización política en los Países Bajos]. Amsterdam, 1995. (Tesis.)
- Zinnicker, J.; Fischer, A. Jugendstudie '92. En: Jugendwerk der Deutschen Shell (comp.). *Jugend '92*. Opladen, Shell, 1993.

---

# INDICE

---

## Volumen XXVI, 1996

Nº. 1, 1996, págs. 3-237

Nº. 2, 1996, págs. 239-465

Nº. 3, 1996, págs. 467-669

Nº. 4, 1996, págs. 671-845

ALBALA-BERTRAND, L. Introducción al cuaderno, 697

ALBALA-BERTRAND, L. Por una didáctica constructivista socio-genética de la ciudadanía, 763

ATTALI, J. La escuela de pasado mañana, 477

BALÁN, J.; TROMBETTA, A.M. Una agenda de problemas, políticas y debates sobre la educación superior en América Latina, 419

BIRZEA, C. La educación en un mundo en transición: entre postcomunismo y post-modernismo, 731

BRUN, J.; SAADA-ROBERT, M. Las transformaciones de los saberes escolares: aportaciones y prolongaciones de la psicología genética, 25

BURKE, A. Profesionalidad: su relevancia para los docentes y formadores de docentes en los países en desarrollo, 571

CRAHAY, M. ¿Una cabeza bien hecha o una cabeza repleta? Replanteamiento constructivista de un antiguo dilema, 59

DOISE, W. ¿Qué universalidad para los derechos humanos? 743

DUSSEL, I. Víctor Mercante (1870-1934), 449

EL-HASSAN, K.A. La práctica de la repetición de curso en las escuelas públicas y privadas de Líbano, 211

FERREIRO, E. La adquisición de los objetos culturales: el caso particular de la lengua escrita, 139

FERRER, F. Los docentes y la gestión escolar en los sistemas educativos europeos, 585

FRASER, W.J.; MEIER, C.; POTTER, C.S.; SEKGOBELA, E.; POORE, A. Reflexiones sobre las causas y las manifestaciones de la violencia en las escuelas sudafricanas, 267

GARCÍA, T. Educación para la democracia y la reconciliación en Nicaragua, 817

GARRETÓN, M.A. Ciudadanía, integración nacional y educación: ideología y consenso en América Latina, 741

GINTIS, H. Libertad de elección escolar: planteamientos y opciones, 679

GÖTTELMANN-DURET, G.; HOGAN, J. La utilización, el despliegue y la gestión de los maestros de primaria en el África subsahariana, 603

GUIMARÃES, E. La escuela sitiada: la relación entre el entorno urbano y el sistema educativo en Río de Janeiro, 301

HOGAN, J.; GÖTTELMANN-DURET, G. La utilización, el despliegue y la gestión de los maestros de primaria en el África subsahariana, 603

INGLEHART, R. Los cambios generacionales en la conducta cívica: el papel de la educación y de la seguridad económica en la



- pérdida de respeto a la autoridad en las sociedades industriales, 707
- JUNN, J.; NIEMI, R.G. ¿Qué conocimientos impartir para reforzar la ciudadanía en los Estados Unidos de América? 719
- KAMII, C. La teoría de Piaget y la enseñanza de la aritmética, 107
- KOULANINGA, A. Ciudadanía y educación productiva en la República Centroafricana, 825
- LAHLOU, M. Piaget, la pedagogía y la perspectivas interculturales, 129
- LEMOYNE, G. La enseñanza de la matemáticas a la luz de la epistemología genética, 169
- LESOURNE, J. La educación y el empleo, 9
- MANSOUR, S. La generación de la Intifada en los bancos de la escuela, 315
- MARTÍ, E. Piaget en la escuela: el desafío sociocultural, 149
- MARTÍN ORTEGA, E. La reforma española cinco años después, 635
- MASEMANN, V.L. Normalización y diversidad en el diseño curricular: el caso de Ontario, 621
- MEIER, C.; FRASER, W.J.; POTTER, C.S.; SEKGOBELA, E.; POORE, A. Reflexiones sobre las causas y las manifestaciones de la violencia en las escuelas sudafricanas, 267
- MORITA, Y. El hostigamiento como problema actual de comportamiento en el contexto de la creciente "privatización de la sociedad" japonesa, 335
- MUGLIONI, J. Augusto Comte (1798-1857), 225
- NIEMI, R.G.; JUNN, J. ¿Qué conocimientos impartir para reforzar la ciudadanía en los Estados Unidos de América? 719
- OBUJOVA, L.F. El aprendizaje, motor del desarrollo, 93
- OHSAKO, T. Introducción al cuaderno, 259
- OLWEUS, D. Problemas de hostigamiento y de víctimas en la escuela, 357
- OTTONE, E. Globalización y transformación educativa, 247
- PÉREZ GOMEZ, A. La socialización profesional de los futuros docentes en Andalucía, 533
- PERRENOUD, P. La profesión docente entre la proletarianización y la profesionalización, 549
- PITHA, P. Forjar una nueva ciudadanía en una sociedad posttotalitaria: un enfoque educativo en la República Checa, 809
- POORE, A.; FRASER, W.J.; MEIER, C.; Reflexiones sobre las causas y las manifestaciones de la violencia en las escuelas sudafricanas, 267
- POTTER, C.S.; FRASER, W.J.; MEIER, C.; SEKGOBELA, E.; POORE, A. Reflexiones sobre las causas y las manifestaciones de la violencia en las escuelas sudafricanas, 267
- REIMERS, F.; VILLEGAS-REIMERS, E. ¿Dónde están los sesenta millones de docentes? La voz ausente en las reformas de la educación en el mundo, 505
- RESNICK, L.B. El racionalismo situado: los fundamentos biológicos y culturales del aprendizaje, 39
- RUPP, H.F. Philipp Melanchthon (1497-1560), 659
- SAADA-ROBERT, M. Preámbulo, 21
- SAADA-ROBERT, M.; BRUN, J. Las transformaciones de los saberes escolares: aportaciones y prolongaciones de la psicología genética, 25
- SEKGOBELA, E.; FRASER, W.J.; MEIER, C.; POTTER, C.S.; POORE, A. Reflexiones sobre las causas y las manifestaciones de la violencia en las escuelas sudafricanas, 267
- STROMQUIST, N.P.; VIGIL, J.D. La violencia escolar en los Estados Unidos de América: tendencias, causas y respuestas, 391
- TAKIZAWA, T. Desarrollo e influencia de la teoría de Piaget en la educación japonesa, 121
- TORRES, R.M. Sin reforma de la formación

- docente no habrá reforma educativa, 481
- TROMBETTA, A.M.; BALÁN, J. Una agenda de problemas, políticas y debates sobre la educación superior en América Latina, 419
- VELDHUIS, R. Proyectos interactivos de educación cívica para jóvenes escolares de Europa Septentrional, 831
- VERGNAUD, G. Algunas ideas fundamentales de Piaget en torno a la didáctica, 195
- VIGIL, J.D.; STROMQUIST, N.P. VIGIL, J.D. La violencia escolar en los Estados Unidos de América: tendencias, causas y respuestas, 391
- VILLEGAS-REIMERS, E.; REIMERS, F. ¿Dónde están los sesenta millones de docentes? La voz ausente en las reformas de la educación en el mundo, 505

## Boletines de suscripción PERSPECTIVAS

Para suscribirse a la edición francesa, inglesa, árabe o española de *Perspectivas*, basta llenar el formulario que se encuentra a continuación y enviarlo por correo, acompañado de un cheque o giro postal en su moneda nacional, al agente de ventas de su país cuya dirección figura en la lista que se da al final del número.

También puede usted enviar el boletín de suscripción al Servicio de suscripciones, Jean De Lannoy, Avenue du Roi 202, 1190 Bruselas, (Bélgica), adjuntando la cantidad correspondiente bajo forma de bonos internacionales de libros UNESCO, de un envío postal internacional o de un cheque en una moneda convertible cualquiera.

---

Al agente de venta de mi país (o al Servicio suscripciones, Jean De Lannoy, Avenue du Roi, 202, 1190 Bruselas, Bélgica).

Deseo suscribirme a *Perspectivas* (4 números por año).

- |                                        |                                                                                                  |
|----------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <input type="radio"/> Edición árabe    | <b>Precios suscripción anual:</b>                                                                |
| <input type="radio"/> Edición española | <input type="checkbox"/> Instituciones: 150 FF                                                   |
| <input type="radio"/> Edición francesa | <input type="checkbox"/> Instituciones con descuento (agentes, bibliotecas, NU, etc.): 112,50 FF |
| <input type="radio"/> Edición inglesa  | <input type="checkbox"/> Particulares: 112,50 FF                                                 |
|                                        | <input type="checkbox"/> Instituciones de países en desarrollo: 90 FF                            |
|                                        | <input type="checkbox"/> Particulares de países en desarrollo: 90 FF                             |

Adjunto la cantidad de \_\_\_\_\_ (gastos de envío incluidos).

(Para conocer la tarifa en moneda local, consulte usted al agente de venta de su país.)

Nombre \_\_\_\_\_

Dirección \_\_\_\_\_

(Se ruega escribir a máquina o con letra de imprenta)

Firma

---

Al agente de venta de mi país (o al Servicio suscripciones, Jean De Lannoy, Avenue du Roi, 202, 1190 Bruselas, Bélgica).

Deseo suscribirme a *Perspectivas* (4 números por año).

- |                                        |                                                                                                  |
|----------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <input type="radio"/> Edición árabe    | <b>Precios suscripción anual:</b>                                                                |
| <input type="radio"/> Edición española | <input type="checkbox"/> Instituciones: 150 FF                                                   |
| <input type="radio"/> Edición francesa | <input type="checkbox"/> Instituciones con descuento (agentes, bibliotecas, NU, etc.): 112,50 FF |
| <input type="radio"/> Edición inglesa  | <input type="checkbox"/> Particulares: 112,50 FF                                                 |
|                                        | <input type="checkbox"/> Instituciones de países en desarrollo: 90 FF                            |
|                                        | <input type="checkbox"/> Particulares de países en desarrollo: 90 FF                             |

Adjunto la cantidad de \_\_\_\_\_ (gastos de envío incluidos).

(Para conocer la tarifa en moneda local, consulte usted al agente de venta de su país.)

Nombre \_\_\_\_\_

Dirección \_\_\_\_\_

(Se ruega escribir a máquina o con letra de imprenta)

Firma

revista  
trimestral  
de educación comparada

# P E R S P E C T I V A S

publicada por la Oficina Internacional de Educación, C.P. 199, CH-1211 Ginebra 20  
Se puede consultar el sumario más reciente de la revista en Internet: <http://www.unicc.org/ibe>

***“Dossiers” que se publicarán en Perspectivas en 1997 — Volumen XXVII***

- **Nº 1, marzo 1997 : *Globalización de la economía y políticas educativas***
- **Nº 2, junio 1997 : *Nuevas tecnologías de la educación — I***
- **Nº 3, septiembre 1997 : *Nuevas tecnologías de la educación — II***
- **Nº 4, diciembre 1997 : *La reforma de la educación: el punto de vista de los decisores***

Tarifas de suscripción anual:

- Instituciones: 150 francos franceses;
- Agentes, bibliotecas, Organismos de las Naciones Unidas, etc.: 112,50 francos franceses;
- Particulares: 112,50 francos franceses;
- Instituciones de países en desarrollo: 90 francos franceses;
- Particulares de países en desarrollo: 90 francos franceses;
- Número unitario: 48 francos franceses.

Se ruega dirigir toda correspondencia concerniente a las versiones inglesa, española o francesa de *Perspectivas* a: Jean De Lannoy, Avenue du Roi 202, 1190 Bruselas, Bélgica.

Correo electrónico: [jean.de.lannoy@infoboard.be](mailto:jean.de.lannoy@infoboard.be)

*Perspectivas* aparece también en árabe, en chino y en ruso. Envíe sus pedidos en estas lenguas a la OIE.

---

## Agentes de venta de las publicaciones de la UNESCO

---

**ANGOLA:** Distribuidora Livros e Publicações, Caixa postal 2848, Luanda.

**ANTIGUA Y BARBUDA:** National Commission of Antigua and Barbuda, c/o Ministry of Education, Church Street, St Johns, Antigua.

**ARGENTINA:** Librería "El Correo de la UNESCO", EDILYR S.R.L., Tucumán 1685, 1050 Buenos Aires, tel.: (541) 371 81 94, (541) 371 05 12, fax: (541) 956 1985.

**BARBADOS:** University of the West Indies Bookshop, Cave Hill Campus, P.O. Box 64, Bridgetown, tel.: 424 54 76, fax: (809) 425 13 27.

**BOLIVIA:** Los Amigos del Libro, Mercado 1315, Casilla postal 4415, La Paz, y Avenida de las Heroínas E-3011, Casilla postal 450, Cochabamba, tel.: 285 17 79, fax: (5912) 285 25 86, (59142) 616 14 08.

**BRAZIL:** Fundação Getúlio Vargas, Editora, Diviso de Vendas, Praia de Botafogo 190 - 6º andar, 22.253-900 Rio de Janeiro (RJ), tel.: (55-21) 551 52 45, fax: (55-21) 551 78 01; Books International Livros Comércio Exterior Ltda, Rua Peixoto Gomide nº 996, Conj. 501, Jardim Paulista, 01409-900 São Paulo, SP, tel.: (55-11) 283 58 40, fax: (55-11) 287 13 31.

**CABO VERDE:** Instituto Caboverdiano do Livro, Caixa postal 158, Praia.

**COLOMBIA:** ICYT - Información Científica y Técnica, Ave. 15 n.º 104-30, Oficina 605, Apartado aéreo 47813, Bogotá, tel.: (571) 226 94 80, fax: (571) 226 92 93; Infoenlace Ltda., Carrera 6, n.º 51-21, Apartado 34270, Bogotá, D.C., tel.: (57-1) 285 27 98, fax: (57-1) 310 75 85

**COSTA RICA:** Distribuciones Dei Ltda., Apartado postal, 447-2070 Sabanilla, San José, tel.: (50-6) 25 37 13, fax (50-6) 253 15 41.

**CHILE:** Editorial Universitaria S.A., Departamento de Importaciones, María Luisa Santander 0447, Casilla postal 10220, Santiago, fax: (562) 209 94 55, 204 90 58.

**CUBA:** Librería Cultural UNESCO, Palacio del Segundo Cabo, Plaza de Armas, La Habana, tel.: (53 7) 33 34 38; fax: 33 31 44.

**ECUADOR:** Librería FLASCO - Sede

Ecuador, av. Patria y Ulpiano Páez (esquina), Quito, tel.: (593-2) 542 714/231 806, fax: (593-2) 566 139.

**EL SALVADOR:** Clásicos Roxsil, 4a. Av. Sur 2-3, Santa Tecla, tel.: (50-3) 28 12 12, 28 18 32, fax: (50-3) 228 12 12.

**ESPAÑA:** Mundi-Prensa Libros S.A., Castelló 37, 28001 Madrid, tel.: (91) 431 33 99, fax: (341) 575 39 98, Imail: Mundi-Prensa@Servicom. Es; Mundi-Prensa Barcelona, Consell de cent 391, 08009 Barcelona, tel.: (93) 488 34 92, fax: (343) 487 76 59; Ediciones Liber, Apartado 17, Magdalena 8, Ondárroa (Vizcaya), tel.: (34-4) 683 0694; Librería de la Generalitat de Catalunya, Palau Moja, Rambla de los Estudios 118, 08002 Barcelona, tel.: (93) 412 10 14, fax: (343) 412 18 54; Librería de la Generalitat de Catalunya, Gran Via de Jaume I, 38, 17001 Girona; Librería de la Generalitat de Catalunya, Rambla d'Arago, 43, 25003 Lerida, tel.: (34-73) 28 19 30, fax: (34-73) 26 10 55; Amigos de la UNESCO - País Vasco, Alda. Urquijo, 62, 2.º izd., 48011 Bilbao, tel.: (344) 427 51 59/69, fax: (344) 427 51 49.

**ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA:** UNIPUB, 4611-F Assembly Drive, Lanham, MD 20706-4391, tel. toll-free: 1-800-274-4888, fax: (301) 459-0056; *United Nations Bookshop*, New York, NY 10017, tel.: (212) 963 76 80, fax: (212) 963 49 70; UNESCO Office, Two United Nations Plaza, DC2-Room 920, New York, NY 10017, tel.: (212) 963 59 78, fax: (212) 963 80 14.

**FILIPINAS:** International Book Center (Philippines), Suite 1703, Cityland 10, Condominium Tower 1, Ayala Ave., corner H.V. Dela Costa Ext., Makati, Metro Manila, tel.: (632) 817 96 76, fax: (632) 817 17 41.

**FRANCIA:** Grandes librerías universitarias y Librairie de l'UNESCO, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, tel.: 01 45 68 22 22. *Pedidos por correspondencia:* Ediciones UNESCO, División de Promoción y Ventas, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, fax: 01 42 73 30 07, telex: 204461 París. *Para las revistas:* Servicio de Subscripciones, UNESCO, 1, rue Miollis, 75732 París Cedex 15, tel.: 01 45 68 45 64/65/66,

fax: 01 42 73 30 07, telex: 204461 París.  
*Mapas científicos*: CCGM, 77, rue Claude Bernard, 75005 París, tel.: (33) 0147 07 22 84, fax: (33) 0143 36 76 55.

**GUINEA-BISSAU**: Instituto Nacional do Livro e do Disco, Conselho Nacional da Cultura, Avenida Domingos Ramos n.º 10-A, B.P. 104, Bissau.

**HONDURAS**: Librería Navarro, 2a avenida n.º 201, Comayagüela, Tegucigalpa; Librería Guaymuras, Avenida Cervantes, Tegucigalpa, tel.: (504) 22 41 40, fax: (504) 38 45 78.

**ITALIA**: LICOSA (Librería Commissionaria Sansoni S.p.A.), via Duca di Calabria, 1/1, 50125 Firenze, tel.: (055) 64 54 15, fax: (055) 64 12 57; via Bartolini 29, 20155 Milano; FAO Bookshop, via delle Terme di Caracalla, 00100 Roma, tel.: 57 97 46 08, fax: 57 82 61 00; ILO Bookshop, Corso Unità d'Italia 125, 10127 Torino, tel.: (011) 69 36 11, fax: (011) 63 88 42.

**MÉXICO**: Correo de la UNESCO S.A., Guanajuato n.º 72, Colonia Roma, C.P. 06700, Deleg. Cuauhtémoc, México D.F., tel.: (525) 574 75 79, fax: (525) 264 09 19; Librería Secur, Av. Carlos Pellicer Cámara s/n, Zona CICOM, 86090 Villahermosa, Tabasco, tel.: (5293) 12 39 66, fax: (5293) 12 74 80/13 47 65.

**MOZAMBIQUE**: Instituto Nacional do Livro e do Disco (INLD), Avenida 24 de Julho, n.º 1927, r/c, y n.º 1921, 1.º andar, Maputo.

**NICARAGUA**: Casa del Libro, Librería Universitaria – UCA, Apartado 69, Managua, tel./fax: (505-2) 78 53 75.

**PERÚ**: Oficina de la UNESCO, Avenida Javier Prado Este 2465, Lima 41, tel.: (511) 476 98 71, fax: (511) 476 98 72.

**PORTUGAL**: Livraria Portugal, rua do Carmo 70-74, 1200 Lisboa, tel.: (351) 347 49 82/5, fax: (351) 347 02 64 (*dirección postal*: Apartado 2681, 1117 Lisboa Codex).

**SUIZA**: ADECO, Case postale 465, CH-1211 Genève 19, tel.: (22) 943 26 73, fax: (22) 943 36 05; Europa Verlag, Rämistrasse 5, CH-8024 Zürich, tel.: (1) 261 16 29; United Nations Bookshop (*venta directa al público solamente*), Palais des Nations, CH-1211 Genève 10, tel.: (22) 740 09 21, fax: (22) 917 00 27. *Revistas*: Naville S.A., 7, rue Lévrier, CH-1201 Genève.

**TRINIDAD Y TOBAGO**: Trinidad and Tobago National Commission for UNESCO, Ministry of Education, 8 Elizabeth Street, St Clair, Port of Spain, tel./fax: (1809) 622 09 39.

**URUGUAY**: Ediciones Trecho S.A., Avenida Italia 2937, Montevideo, y Maldonado 1090, Montevideo, tel.: (598-2) 98 38 08, fax: (598-2) 90 59 83. *Libros y mapas científicos solamente*: Librería Técnica Uruguay, Colonia n.º 1543, piso 7, oficina 702, Casilla de Correos 1518, Montevideo.

**VENEZUELA**: Oficina de la UNESCO en Caracas, Av. Los Chorros Cruce c/ Acueducto, Edificio Asovincar, Altos de Sebucán, Caracas, tel.: (582) 286 21 56, fax: (582) 286 03 26; Librería del Este, Av. Francisco de Miranda 52, Edificio Galipán, Apartado 60337, Caracas 1060-A; Editorial Ateneo de Caracas, Apartado 662, Caracas 10010; Fundación Kuai-Mare del Libro Venezolano, Calle Hípica con Avenida La Guairita, Edificio Kuai-Mare, Las Mercedes, Caracas, tel.: (582) 92 05 46, 91 94 01, fax: (582) 92 65 34.

La lista completa de agentes de venta de las publicaciones de la UNESCO se puede solicitar a: Ediciones UNESCO, División de Promoción y Ventas, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia.

#### *Bonos de la UNESCO*

Los bonos de la UNESCO se pueden utilizar para adquirir todas las publicaciones de carácter educativo, científico o cultural. Para mayor información sobre este sistema dirigirse a: Programas de Bonos de la UNESCO, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia.

***Por primera vez en CD-ROM:  
una presentación sistemática de datos  
sobre los sistemas educativos nacionales facilitados  
por los propios países***

**DATOS SOBRE LA EDUCACION MUNDIAL,  
1993—1994**

**La base de datos contiene 98 informes sobre el desarrollo  
de la educación presentados a la cuadragésima cuarta sesión  
de la Conferencia Internacional de Educación  
(Ginebra, septiembre de 1994) y  
otros 12 presentados a la cuadragésima tercera sesión (1992).**

**El texto completo de estos informes ya está disponible  
en CD-ROM y constituye un instrumento único  
para acceder a la información facilitada  
por los Estados miembros. Este CD-ROM está disponible  
gratuitamente en la OIE; se pide, sin embargo,  
que participen en los gastos de envío,  
adjuntando un cheque de 10 dólares  
a la orden de UNESCO-BIE,  
pagadero por un banco de la Estados Unidos  
por cada pedido que se se haga**

ENVIE SU SOLICITUD A:  
H. BAO, OIE, C.P. 199, 1211 GINEBRA 20, SUIZA

# CORRESPONSALES DE *PERSPECTIVAS*

## ALEMANIA

**Profesor Wolfgang Mitter**  
Deutsches Institut für internationale  
pädagogische Forschung

## ARGENTINA

**Sr. Daniel Filmus**  
Facultad Latinoamericana de  
Ciencias Sociales (FLACSO)

## AUSTRALIA

**Profesor Phillip Hughes**  
Australian National University, Canberra

## AUSTRALIA

**Profesor Phillip Jones**  
Universidad de Sydney,  
Canberra

## BELGICA

**Profesor Gilbert De Landsheere**  
Universidad de Lieja

## BOLIVIA

**Sr. Luis Enrique López**  
Programa de Formación en Educación  
Intercultural Bilingüe para la Región  
Andina, Cochabamba

## BOTSWANA

**Sra. Lydia Nyati-Ramahobo**  
Universidad de Botswana

## BRASIL

**Sr. Walter E. Garcia**  
Oficina de la UNESCO en Brasilia

## BRASIL

**Sr. Jorge Werthein**  
Oficina de la UNESCO en Brasilia

## CHILE

**Sr. Ernesto Schiefelbein**  
Centro de Investigación y Desarrollo de la  
Educación

## CHINA

**Dr. Zhou Nanzhao**  
Instituto Nacional Chino de  
Investigación Pedagógica

## COLOMBIA

**Sr. Rodrigo Parra Sandoval**  
Fundación FES

## COSTA RICA

**Sra. Yolanda Rojas**  
Universidad de Costa Rica

## EGIPTO

**Profesor Abdel-Fattah Galal**  
Centro Nacional para  
el Desarrollo y la  
Investigación Pedagógica

## ESPAÑA

**Sr. Alejandro Tiana Ferrer**  
Facultad de Educación,  
Universidad de Madrid

## ESTADOS UNIDOS DE AMERICA

**Sr. Fernando Reimers**  
Banco Mundial

## FRANCIA

**Sr. Gérard Wormser**  
Centre National de Documentation  
Pédagogique

## HUNGRIA

**Dr. Tamas Kozma**  
Instituto Húngaro de Investigación  
Pédagógica

## MEXICO

**Dra. María de Ibarrola**  
Patronato del Sindicato Nacional  
de Trabajadores de la Educación  
para la Cultura del Maestro  
Mexicano A.C.

## MOZAMBIQUE

**Sr. Luis Tiburcio**  
Oficina de la UNESCO en Maputo

## POLONIA

**Profesor Andrzej Janowski**  
Comisión Nacional Polaca para la UNESCO

## REINO UNIDO

**Sr. Raymond Ryba**  
Universidad de Manchester

## REPUBLICA CENTROAFRICANA

**Sr. Abel Koulaninga**  
Secretario General de la Comisión Nacional  
Centroafricana para la UNESCO

## REPUBLICA DE COREA

**Dr. Kyung-Chul Huh**  
Korean Educational Development  
Institute (KEDI)

## RUMANIA

**Dr. César Birzea**  
Instituto de Ciencias de la Educación

## SUECIA

**Profesor Torsten Husén**  
Universidad de Estocolmo

## SUIZA

**Sr. Michel Carton**  
Institut Universitaire d'Etudes  
du Développement, Ginebra

## TAILANDIA

**Sr. Vichai Tunsiri**  
Secretario General de la Comisión  
Nacional para la UNESCO

## TRINIDAD Y TOBAGO

**Profesor Lawrence Carrington**  
Universidad de las Antillas de lengua inglesa



Editorial

Juan Carlos Tedesco

## POSICIONES/CONTROVERSIAS

Libertad de elección escolar: planteamientos y opciones *Herbert Gintis*

### CUADERNO: CIUDADANIA Y EDUCACION: HACIA UNA PRACTICA SIGNIFICATIVA

REDACTOR INVITADO: LUIS ALBALA-BERTRAND

Introducción al cuaderno

*Luis Albala-Bertrand*

#### CONTEXTOS Y PERSPECTIVAS DE LA CIUDADANIA EN EL MUNDO ACTUAL

Los cambios generacionales en la conducta cívica:  
el papel de la educación y de la seguridad económica  
en la pérdida de respeto a la autoridad  
en las sociedades industriales

*Ronald Inglehart*

¿Qué conocimientos impartir para reforzar la  
ciudadanía en los Estados Unidos de América?

*Richard G. Niemi  
y Jane Jann*

La educación en un mundo en transición:  
entre postcomunismo y postmodernismo

*César Birzea*

Ciudadanía, integración nacional y educación:  
ideología y consenso en América Latina

*Manuel  
Antonio Garretón*

¿Qué universalidad para los derechos humanos?

*Willem Doise*

Por una didáctica constructivista socio-genética  
de la ciudadanía

*Luis Albala-Bertrand*

#### LA EDUCACION PARA LA CIUDADANIA EN LA PRACTICA

Forjar una nueva ciudadanía en una sociedad posttotalitaria:  
un enfoque educativo en la República Checa

*Petr Pitha*

Educación para la democracia y la reconciliación  
en Nicaragua

*Terencio García*

Ciudadanía y educación productiva  
en la República Centroafricana

*Abel Koulaninga*

Proyectos interactivos de educación cívica para  
jóvenes escolares de Europa Septentrional

*Ruud Veldhuis*

Índice del volumen XXVI

ISSN 0304-3045

Vol. XXVI, n° 4, diciembre 1996