

**preparación para la vida
en una sociedad
democrática
en las escuelas
de la europa meridional**

Carmen Fuente
Mercedes Muñoz-Repiso



ESTUDIOS de EDUCACION

Preparación para la vida en una
sociedad democrática en las escuelas
de la Europa Meridional

Colección: ESTUDIOS DE EDUCACION

Preparación para la vida en una sociedad democrática en las escuelas de la Europa Meridional

Este estudio fue encargado por el Consejo de Cooperación Cultural del Consejo de Europa como parte del proyecto «Preparación para la vida». La presente edición en español aparece con la debida autorización del Consejo de Europa. El estudio refleja las opiniones de las autoras y no necesariamente las del Consejo de Cooperación Cultural. El apoyo institucional del INCIE fue básico para la elaboración del trabajo.

Carmen Fuente y Mercedes Muñoz-Repiso

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
INSTITUTO NACIONAL DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

MADRID, 1981

Colección ESTUDIOS DE EDUCACION

1. «Metodología de la lectura y la escritura en el nivel de educación preescolar», por **David Feldman**.
2. «Enseñanza de la Física en la Universidad», por **Tomás Escudero Escorza**.
3. «Creatividad e imagen en los niños», por **Francisco García García Henche**.
4. «Las Enseñanzas Medias en España».
5. «La educación en España y en la Comunidad Económica Europea».
6. «Preparación para la vida en una sociedad democrática en las escuelas de la Europa Meridional».

En preparación:

- «Interferencias lingüísticas en el habla de los niños españoles emigrantes en Francia».
- «Lógica, Epistemología y Teoría de la Ciencia».
- «Los estudiantes españoles y los valores democráticos».

© Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Se prohíbe la reproducción total o parcial del texto de esta obra sin autorización expresa del Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Edita: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Imprime: RUFINO GARCIA BLANCO AVDA. PEDRO DIEZ, 3 - MADRID-19

ISBN: 84 - 369 - 0892 - 9

Depósito legal: M. 43.039 - 1981

Impreso en España.

I N D I C E

	<u>Pág.</u>
INTRODUCCION	9
Capítulo I. ALGUNOS RASGOS SOCIO-POLITICOS DE LOS PAISES DE EUROPA MERIDIONAL	15
Capítulo II. AGENTES DE SOCIALIZACION EXTRA-ESCOLARES: FAMILIA, GRUPO DE IGUALES Y MEDIOS DE COMUNICACION	21
Generalidades	21
Algunas precisiones sobre el medio rural ...	25
¿Qué pasa en los países del sur de Europa? ...	26
Capítulo III. LA ESCUELA COMO AGENTE DE SOCIALIZACION	29
Generalidades	29
La escuela considerada a «nivel macro»: análisis de los sistemas educativos	31
La escuela considerada a «nivel meso»: algunos ejemplos de escuelas concretas	38
La escuela considerada a «nivel micro»: el grupo-clase	43
Capítulo IV. LA FORMACION SOCIAL, POLITICA Y CIVICA.	45
Generalidades y planteamiento	45
La educación social y política indirecta	50
La educación social y cívica directa	57

	Pág.
Capítulo V. LAS ACTITUDES SOCIALES Y POLITICAS DE LOS ADOLESCENTES	67
Generalidades	67
Las actitudes sociales y políticas de los jóve- nes españoles	69
Las actitudes sociales y políticas de los estu- diantes de Grecia, Italia, Malta y Portugal.	73
Capítulo VI. A MODO DE CONCLUSIONES Y SUGEREN- CIAS	77
Recapitulación	77
Sugerencias	81
Comentario final	91

«La palabra democracia es quizá la más promiscua de cuantas se emplean en la vida pública. Es la querida de todos y, sin embargo, conserva sus encantos aún cuando el amante descubre que otros comparten ilegalmente sus favores. De hecho, incluso doloridos por su infidelidad, nos sentimos orgullosos de su capacidad de adaptación a cualquier circunstancia o a cualquier compañía.»

(BERNARD CRICK: *In Defence of Politics*)

INTRODUCCION

Escribir sobre temas relacionados con la democracia sin divagar o sin caer en el tópico, resulta tarea ardua. Hacerlo en medio de la corriente involucionista que sacude al mundo de nuestros días —que se hace patente al nivel de los sistemas educativos, en los recortes presupuestarios y en los movimientos *back to basics* que amenazan la permanencia en los curricula de áreas de conocimiento y experiencia como las relacionadas con la vida social, precisamente en países pioneros en el tema— resultaría bastante descorazonador, si nuestra familiaridad con las Ciencias Sociales no nos permitiera considerar el fenómeno como de carácter cíclico.

Tratar el tema de la preparación para la vida en una sociedad democrática en el contexto de Europa del Sur, donde tres de los países considerados estrenan regímenes democráticos después de periodos dictatoriales más o menos interminables, no es trabajo fácil pero sí fascinante. En efecto, para las autoras de este informe, nacidas y educadas en un país cuyo régimen autoritario desapareció hace sólo cinco años, la palabra democracia posee aún

connotaciones mágicas, de ideal inalcanzado, sentimiento, sin duda, compartido por la mayoría de nuestros compatriotas y de los habitantes de los países que se encuentran en esta situación. Sucede que a diario somos testigos de los peligros que amenazan nuestras débiles e incipientes democracias. Muchos de ellos tienen origen en la crisis económica y en la insistencia por parte de sectores de la población nostálgicos del pasado en ligar causalmente al régimen democrático con las consecuencias más dramáticas de la crisis, como pueden ser el paro y el aumento de la delincuencia. De aquí que la idea de convivencia democrática en varios de los países objeto de nuestro estudio no sea algo que se pueda dar por hecho, como en los lugares donde se encuentra más claramente asentada. Esta idea confiere una especial relevancia a la tarea de preparar a los adolescentes para la vida en una sociedad democrática y debería quizá constituir el punto de arranque de cualquier empeño en esa dirección en el contexto que nos ocupa.

Para la realización de este trabajo, nuestra fuente básica de información han sido las visitas realizadas (*) a los cinco países, Grecia, Italia, Malta, Portugal y España, lo que nos ha permitido tomar contacto con los principales sectores relacionados con los sistemas educativos. Prestamos particular atención a las opiniones de los estudiantes por considerarlas fuente de información especialmente objetiva y libre de prejuicios. También nos han sido de utilidad los informes *ad hoc* elaborados por cada país y la bibliografía puesta a nuestra disposición por el Consejo de Europa. El fin principal de este trabajo es identificar y mostrar las experiencias interesantes que en términos de preparación para la vida social ofrecen algunas escuelas del Sur de Europa. Para ello, hemos seguido el guión propuesto por nosotras y aceptado por el Grupo Director del Proyecto núm. 1: «Preparación para la vida», que comprende una descripción de los principales rasgos socio-políticos de los cinco países, seguida de un intento de análisis del papel de los agentes de socialización no escolares (familia, grupo de iguales y medios de comunicación de masas), para pasar luego a centrarnos sobre la escuela y su papel socializador a los tres niveles (macro, meso y micro), la formación social, política y cívica indirecta (atmósfera escolar) y directa (en tanto que parte del

(*) La no inclusión de Chipre y Turquía en el estudio se debe a que, al no haber visitado escuelas en estos países, no nos sentimos capacitadas para emitir opiniones sobre ellos únicamente en base a los informes.

curriculum), las actitudes sociales de los adolescentes y, finalmente, un apartado de conclusiones.

Tomamos como punto de partida el concepto de democracia recogido en la contribución del Consejo de Europa a la Décima Conferencia Europea de Ministros de Educación. Dice así: «Hasta hace poco tiempo se concebía la democracia como un sistema mediante el cual se podía elegir, sustituir y supervisar a los responsables del funcionamiento de la máquina política. En la actualidad, se ha extendido la idea de que la democracia es una especie de actitud que debe inspirar todas las relaciones entre los ciudadanos. De este modo, el concepto de Estado democrático ha sido sustituido por el de sociedad democrática. En otras palabras, ya no se trata simplemente de una forma de Estado, sino de una forma de sociedad en general. Las manifestaciones de esta actitud que deberá guiar las relaciones humanas son el diálogo, la confrontación de opiniones, la responsabilidad compartida y la participación en la toma de decisiones. Se pone en cuestión no sólo el modo en que la autoridad se adquiere sino también la forma en que se ejerce. Ya no basta con elegir y sustituir a los guardianes de las instituciones políticas, sino que deben crearse estructuras y mecanismos que permitan a todos los ciudadanos dirigir la sociedad conjuntamente, empezando por las áreas que les afectan de un modo más directo: la empresa, la escuela, etc.» (1).

Como puso de manifiesto el Simposium de Solna (septiembre 1980) sobre «La educación social de los jóvenes: sus fines, sus objetivos y problemas que plantea», los rápidos cambios económicos y las consiguientes tensiones sociales que tienen lugar en los diferentes países, agudizan la necesidad de introducir programas de educación social para los adolescentes basados en los valores contenidos en la Convención Europea de Derechos Humanos, principalmente tolerancia, cooperación y justicia.

El seminario de Atenas (septiembre-octubre 1980) sobre «Preparación para la vida en una sociedad democrática en los países del Sur de Europa» resaltó también la importancia de la escuela como provisor de una educación social y cívica, que incite a los adolescentes a sentirse comprometidos con el proceso y los valores democráticos.

Tanto en Solna como en Atenas se insistió en resaltar la importancia decisiva y primordial de la atmósfera escolar y del *learn-*

(1) VANBERGEN, P.: **The school in its relations with the community.** CME/X (77) 3, Strasbourg, 1977.

ing environment en la formación social de los adolescentes. Dicho «medio educativo» incluye además de la escuela, la familia, el grupo de iguales y los medios de comunicación de masas. Pues bien, la escuela deberá proveer a los adolescentes de los conocimientos, actitudes y capacidades para comprender y analizar críticamente las informaciones de los otros agentes de socialización que componen ese «medio educativo».

Tanto en Solna como en Atenas como en toda la bibliografía consultada se insiste sin cesar en este carácter de condición *sine-qua-non* que tiene la atmósfera escolar en la preparación para la vida social. Como se verá a lo largo de este estudio, un factor decisivo para la configuración de la atmósfera escolar adecuado lo constituye el marco legal que regula la gestión y funcionamiento de los centros escolares. En los países objeto de nuestro estudio, la figura del director, llámesele «responsable», «presidente del consejo de dirección» o «principal», sigue concentrando en sus manos un poder cuasi-absoluto sobre el centro. Únicamente cuando existe —como en el caso de Italia— una legislación que consagra la intervención de la comunidad y la participación significativa de los estudiantes en la gestión de la escuela, esa autoridad se ve recortada y los poderes del director son compartidos por todos los implicados en el proceso educativo.

Hemos podido comprobar en el curso de nuestras visitas a centros escolares de diferentes países del Sur de Europa que allí donde el autoritarismo se relaja y se fomenta, por el contrario, el sentido de la responsabilidad y la participación, se crea el marco adecuado para que florezca otro de los componentes fundamentales de una buena educación social, la actitud de respeto de los profesores por sus alumnos. Como muy bien lo ha expresado Mitscherlich «La dignidad humana debe ser respetada muy tempranamente para que pueda llegar a ser la regla básica de unas circunstancias sociales que todavía no conocemos» (2).

Se puede decir que el tema de la preparación para la vida en una sociedad democrática en las escuelas de los países que, como Grecia, Portugal y España, estuvieron sometidos hasta hace poco tiempo a regímenes autoritarios, constituye una novedad. Ello tiene ventajas e inconvenientes. Son ventajas obvias, las derivadas de poder aprovechar la experiencia de las escuelas de otros países; los inconvenientes, sin embargo, son mucho más nu-

(2) MITSCHERLICH, A.: **Acusación a la Sociedad Paternalista**. Sagitario; Barcelona, 1966.

merosos que las ventajas y de muy difícil solución a corto plazo. Así, por ejemplo, la restrictiva legislación reguladora del funcionamiento de los centros docentes; la desigualdad de oportunidades en función de la clase social, acentuada por la coexistencia de escuela pública y privada (excepto en Grecia donde es pública casi al 100 por 100); la carencia de profesores preparados, agravada por la cerrazón de los sistemas de formación de profesorado. Este último problema no es exclusivo de los países que estrenan democracia sino que, prácticamente en todas partes, la inseguridad básica del profesor se ve agravada por la naturaleza controversial de los temas sociopolíticos y su carácter de «bajo status-alto riesgo», el hecho de que los propios docentes sean parte de la estructura político-burocrática y de que la propia escuela como sistema político pueda ser puesta en cuestión al poner en práctica ideas democráticas.

Creemos que quedará demostrado a lo largo del estudio que si la opinión pública y las autoridades educativas de los países de Europa del Sur se sensibilizan verdaderamente sobre la responsabilidad de la escuela en la formación de ciudadanos democráticos, dentro del propio contexto meridional existen excelentes ejemplos de experiencias piloto exitosas, legislación adecuada y curricula de estudios sociales perfectamente estructurados, que puede servir de base a reformas serias y duraderas de los procesos educativos —no simplemente de los outputs—, en los países que en estos momentos intentan consolidar sus democracias.

Pero, aparte de servir al elevado fin de formar ciudadanos participativos, la puesta en práctica de programas de educación social entendida como adquisición de conocimientos, formación de actitudes y desarrollo de capacidades posee, importantísimas ventajas pedagógicas y la virtud de contrarrestar el aburrimiento secular que caracteriza la actividad escolar de los adolescentes. Ello deriva en gran parte del papel fundamentalmente pasivo que en el entramado escolar se asigna a los estudiantes y que responde a una visión sesgada —por parte de los adultos— de la escuela como «preparación para la vida», cuando para los adolescentes la escuela es su vida, tanto como para su padre o su madre la fábrica. Máxime cuando se trata —como es el caso de este estudio— de jóvenes adultos de 14 a 19 años, muchos de ellos con edad suficiente para votar, estar sujetos a leyes penales, poder casarse y tener hijos. Si la sociedad les considera capacitados para desempeñar todas estas funciones, parece lógico que fomente su participación activa en los asuntos de la escuela. Hay que luchar

para que la escuela no alimente esa contradicción aberrante de las modernas sociedades en las que, tras haber logrado alargar espectacularmente la duración media de la vida de los individuos, se les protege tanto para que vivan sin envejecer que la mayoría envejecen sin haber vivido.

CAPITULO I

ALGUNOS RASGOS SOCIO-POLITICOS DE LOS PAISES DE EUROPA MERIDIONAL

El Sur de Europa y, especialmente la Península Ibérica, ha ocupado una posición marginal en el desarrollo de la Nueva Europa. El hecho de que España y Portugal, e intermitentemente Grecia, fueran regímenes autoritarios y de que los países ibéricos no participaran en la Segunda Guerra Mundial al lado de los vencedores, junto con otros factores que expondremos más adelante, explican esa marginalidad y esa marginación. Actualmente en Portugal, Grecia y España, han sido restablecidas las instituciones democráticas y se intenta consolidarlas, mientras que en Italia, después de treinta años de democracia se sobrevive sin gobierno (3). Por lo que hace a Malta, ante este país se abre una nueva era, tras la clausura de la última base británica ocurrida en marzo de 1979.

Para proveer un marco adecuado a nuestra descripción de la actual situación socio-política de los países del Sur de Europa objeto de este estudio, nos parece útil señalar, en primer lugar, las peculiaridades geográficas de la zona. Como señala G. East (4), aunque el sol y el mar hacen del Mediterráneo una región particularmente atractiva, la escasez y mala distribución de las lluvias, el carácter torrencial de los ríos, la combinación de climas templados y desérticos, de montañas y planos, la erosión y la tala de árboles con el consiguiente deterioro del suelo, han supuesto una

(3) LINZ, J. J.: «La frontera sur de Europa: tendencias evolutivas». **Revista Española de Investigaciones Sociológicas**, núm. 9, enero-marzo 1980.

(4) MARCHANT, E. C.: **The Countries of Europe as seen by their geographers**. Council of Europe. HARRAP, 1970.

rémora secular para el desarrollo agrícola de la zona. Sin embargo: «Europa Meridional albergó las primeras civilizaciones europeas, al entrar en contacto los habitantes del Mediterráneo oriental con los centros de la vida civilizada del Cercano Oriente. En Grecia y el Lacio floreció la civilización y de allí se extendió rápidamente hasta el momento en que Bizancio y Roma se convirtieron en los centros de expansión del cristianismo. La vitalidad espiritual y cultural de Europa meridional se vio posteriormente enriquecida gracias a los contactos con la civilización árabe. Siguió el Renacimiento italiano, las hazañas marítimas portuguesas y el Siglo de Oro español. Toda Europa compartió la herencia mediterránea. En los últimos siglos, el sur fue perdiendo ascendencia a medida que Europa Occidental y Central aumentaban su poder político y económico a partir de la revuelta contra Roma —la Reforma— que supuso la liberación de nuevas energías e iniciativas. Factores tales como la fragmentación física y política de gran parte de Europa meridional, la explotación de nuevas rutas marítimas por países europeos occidentales y la pérdida del poder marítimo incluso en el Mediterráneo, contribuyeron a la decadencia relativa de Europa del Sur, más acentuada durante el siglo XIX y principios del XX. Una economía semiestancada y fundamentalmente agrícola destinada a la mera subsistencia, una agricultura social y técnicamente atrasada, un suelo arruinado por la erosión y la aridez que obligaba al cultivo en terrazas con las consiguientes dificultades para cultivar en la mayoría de las regiones».

Las características climáticas y geográficas anteriormente apuntadas explican el predominio en los países mediterráneos de sistemas agrícolas atrasados y tradicionales. Este atraso agrícola fue una de las principales razones por las que el Sur de Europa no se industrializó a tiempo. Junto con las desigualdades regionales constituyen hoy los dos principales problemas estructurales que aquejan a estos países. Si bien es cierto que en toda Europa existen diferencias a nivel de desarrollo regional, los contrastes tienden a ser mucho más acusados en los países pobres que en los ricos. Así, mientras en Gran Bretaña, por ejemplo, una muy escasa porción de la población total vive en regiones cuya renta sea menor que dos tercios de la media nacional, en el sur de Europa la proporción asciende a un tercio de la población y las diferencias de renta son del orden de cinco a uno (5).

Pero, por otro lado, algunas de estas regiones económicamente

(5) NAYLON, J.: **Andalucía** en Region Problem Series. Oxford University Press; 1975.

subdesarrolladas muestran rasgos claros de algo que podríamos denominar «super-desarrollo cultural». En efecto, con frecuencia ofrecen ejemplos únicos de dignidad y conducta democrática incluso bajo las condiciones más adversas. La sabiduría de sus habitantes para enfrentarse al problema del desempleo o al enfocar aspectos tales como las relaciones humanas, el ocio y la calidad de la vida, revelan claramente la existencia de un contexto social en el que el sistema de valores predominante tiene muy poco que ver con el del occidente industrializado.

Las perspectivas de disminución de las diferencias regionales distan mucho de ser optimistas. Los escasos progresos conseguidos hasta mediados de la década de los 70, tuvieron mucho más que ver con la emigración que con las inversiones de capital. Del mismo modo, las mejoras en la productividad del sistema derivadas de cambios estructurales, tienden a desvanecerse como consecuencia del frenazo a la salida de fuerza de trabajo del sector agrícola.

La reciente recesión económica ha supuesto para los países del Sur de Europa, no sólo el frenazo a las salidas de emigrantes, sino la vuelta forzosa a sus países de origen de muchos de ellos. En algunos casos, como el de Portugal, el problema se vio agravado como consecuencia de la concesión de independencia a antiguas colonias y, en otros como el de Malta, el reciente desmantelamiento de las bases británicas también ha supuesto adicionales consecuencias desfavorables para el empleo nacional.

Con las ventajas que proporciona la visión retrospectiva, puede decirse que las esperanzas que existían hace 20 años con respecto a la posibilidad de transformar zonas deprimidas del Sur de Europa, era poco más que *wishful thinking*. El hecho de que ni siquiera en el Messogiorno Italiano, donde la ayuda financiera nacional e internacional ha sido considerable, se hayan conseguido mejoras notables, demuestra algo que ya apuntábamos anteriormente: que el desarrollo de estas regiones se ve condicionado por factores culturales y antropológicos ante los que la teoría económica pierde sentido.

En cualquier caso, el progreso experimentado por estos países hasta la mitad de la década de los 70 ha sido considerable. Aunque han existido desajustes entre el aumento del P.I.B. proyectado y el real (ver tabla 2). Además, estos países, durante los últimos quince años han tenido una baja tasa de crecimiento de su población, siendo la mayor la de España con el 1,1 por 100.

Este cambio económico, como ya apuntábamos, ha ido precedido de un importante cambio en la composición de la fuerza de

TABLA NUM. 1

	Población (miles)	Población por Km. ²	Tasa paro (% de la pobl. activa). Total	Población activa total (miles)	POBLACION ACTIVA			P.I.B. «per capita» precios corrientes U.S.A.
					Agri- cultura	Indus- tria	Otros	
España	36.778	73	8,0	12.091	20,2	37,3	42,5	3.960
Grecia	9.360	71	1,1	3.189	27,3	30,7	42,0	3.370
Italia	56.697	188	7,2	19.932	15,5	38,3	46,2	4.590
Malta (*)	310	982	3,4	116		34,9		2.400
Portugal	9.820	107	8,0	3.772	31,3	34,8	33,9	1.820

Fuente: «The OECD Observer», marzo 1980. (Los datos son de diciembre de 1978.)

(*) Los datos se tomaron de «Malta Handbook». Dept. of Information. Valletta, 1980.

trabajo (6). Baste como indicador el dato de que en 1950 alrededor del 50 por 100 de la población activa de España, Portugal y Grecia estaba empleada en agricultura, mientras que en 1978 (tabla 1), aunque la proporción sea todavía elevada, el descenso ha sido considerable.

Estos cambios económicos y sociales han ido acompañados de una rápida urbanización, de tal forma que en 1972 el 9,6 por 100 de los españoles vivían en Madrid, el 19,2 por 100 de los portu-

TABLA NUM. 2

**CRECIMIENTO PROYECTADO Y REAL DEL P. I. B.
(Tasas medias porcentuales de aumento anual, 1969-1979)**

P A I S	Crecimiento previsto del P. I. B.	Crecimiento real del P. I. B.
España	5,6	4,3
Grecia	7,7	5,3
Italia	5,5	3,1
Malta (*)	—	—
Portugal	7,3	5,0

Fuente: «The Growth of Output», 1960-1980, OECD, 1970.
«Economic Outlook», núm. 26, OECD, diciembre 1979.

(*) Para Malta, los únicos datos de que disponemos muestran un crecimiento del P. I. B. de un 11 por 100 en 1978.

(6) Sobre la estructura social, véanse: SCOTFORD ARCHER, M., y GINER, S. (eds.): **Contemporary Europe: Class, Status and Power** (London: Weidenfeld and Nicolson, 1971).

gueses en Lisboa y el 29,7 por 100 de los griegos en el área de Atenas. Madrid era ya la tercera ciudad más grande de Europa Occidental y Roma la cuarta. El Mediterráneo, el mundo de las polis es todavía el de las metrópolis, más que el de las pequeñas y medianas ciudades, y sufre de todos los problemas derivados de tal sobreurbanización (7). Por lo que se refiere a la religión, con la excepción de Grecia, país greco-ortodoxo, las dos penínsulas mediterráneas y Malta son católicas. Desde el siglo pasado, la poderosa posición institucional de la Iglesia y la hostilidad que encontró entre los reformistas-liberales y posteriormente en el movimiento obrero, la tornó en muchas partes de estos países hacia posiciones ultraconservadoras, que más adelante aceleraron la alienación de sectores importantes de la clase media, y especialmente de las clases trabajadoras urbanas y rurales. En la actualidad, aún permanecen los viejos conflictos que se manifiestan de forma especialmente aguda, en el caso de países como España, en la cuestión de la financiación con fondos públicos de las escuelas privadas que se hallan mayoritariamente en manos de órdenes religiosas. En cualquier caso, la religión continúa siendo en todos los países del Mediterráneo católico, la variable decisiva que explica las preferencias moderadas y conservadoras de los votantes. De hecho, es un factor más importante que la clase social, a pesar de existir países con grandísimas diferencias de clases.

Como señala Peter O'Brien, los países del Sur de Europa se han incorporado al proceso de cambio en la división internacional del trabajo a través de diversas vías interconectadas. Concretamente, durante las dos últimas décadas fue notable la corriente Sur-Norte de trabajo no especializado y la Norte-Sur de bienes de capital, trabajo especializado y, tecnología, financiación en forma de préstamos a los gobiernos y flujos masivos de turistas. La característica común a estas corrientes es que el control sobre todas ellas se ejerce desde el Norte (8).

Como puede verse en la tabla 1, en la mayoría de los países considerados, las tasas de desempleo son considerables. Este problema está, en parte, subordinado a las limitaciones provenientes de la balanza de pagos. La recesión económica internacional ha provocado fuertes aumentos de los déficits de las balanzas de pagos de los países medianamente o poco industrializados y no

(7) LINZ, J. J. Op. cit.

(8) O'BRIEN, P.: «The structure of power and the nature of integration: The European Economic Community, southern Europe and the future of Mediterranean cooperation», en **Mediterranean Studies**. Vol. I, núm. 1, 1978.

productores de petróleo al aumentar su endeudamiento externo. Así pues, el problema de la deuda exterior, aparte del impacto que puede tener sobre el sistema monetario internacional, supone una hipoteca para el desarrollo de estos países y sus posibilidades de industrialización. En el pasado, la emigración hacia los países más desarrollados de Europa Occidental, con la consiguiente repatriación de gran parte de los ingresos de los emigrantes, junto con los ingresos por turismo y la entrada de capital financiero extranjero, permitían cubrir los déficits de la balanza de pagos. En la actualidad, al haber disminuido espectacularmente el envío de remesas de emigrantes, los ingresos por exportación y los obtenidos del turismo, todo ello como consecuencia de la recesión mundial, unido al nivel de endeudamiento de estos países, crea un clima que desanima la inversión privada, que prefiere dirigirse hacia los países más desarrollados productores de petróleo.

Ante esta situación cabría pensar que la ayuda de organizaciones internacionales, podría significar algún tipo de mejora para los países del Sur de Europa. Pues bien, el trato recibido por países, como Portugal y España, merece calificativos que van de la insolidaridad al cinismo.

A estos países, como señala P. Mano (9), no les queda más remedio que fabricarse su propio modelo de desarrollo económico basado en sus específicas peculiaridades culturales. Lástima que sea ésta una proposición ante la que pocos mostrarán su desacuerdo teórico, pero que será difícil desarrollar en términos operativos.

(9) MANO, P.: **Demain le Sud**. Scenarior pour l'Europe. Edisud Diff Ophrys, 1980.

CAPITULO II

AGENTES DE SOCIALIZACION EXTRA-ESCOLARES: FAMILIA, GRUPO DE IGUALES Y MEDIOS DE COMUNICACION

Es exacto decir que la familia, la escuela y el grupo de iguales son los principales agentes de socialización, pues cualesquiera otros candidatos carecen de la propiedad de la interacción directa que caracteriza a éstos. Cara a cara se transmiten, por estos agentes, valores que pueden tener su origen en instancias culturales varias, pero que actúan como factores de socialización exactamente a través de estas instituciones.

Por lo que se refiere al papel de los mass-media y, en concreto la televisión, es conocido desde los estudios de Lazarsfeld (10) el hecho de que los mass-media sólo actúan sobre los individuos a través del filtraje y la interpretación del grupo pequeño y de sus líderes reconocidos.

Como señala Langeveld (11), «No existen estudios completos sobre los efectos de la televisión sobre las inclinaciones políticas, valores y actitudes de los niños. Lovibond y Weissberg observaron en Australia que los niños que ven la televisión con frecuencia tienen actitudes más fascistas que los demás. Sus principales características eran el uso de la violencia en sus relaciones

(10) Véase LAZARSELD, P. F., and MEUZEL, H.: «Mass-media and personal influence», en WILBUR SCHRAMM (edit.): **The science of human communication: New Directions and New Findings in Communication Research**. Basic Books, New York, 1963. Y también LAZARSELD, P. F.; BERELSON, B., y GAUDET, H.: **The People's choice: How the voter makes up his mind in a presidential campaign**. 2.ª ed. Columbia University Press. New York, 1944.

(11) LANGEVELD, W.: **Political Education for teenagers**. Council of Europe. Strasbourg, 1979.

personales, una visión cínica de la condición humana, sadismo, idealización de la guerra, mayor confianza en los líderes autoritarios que en los métodos democráticos y la sujeción total de la mujer». Hasta ahora, no disponemos de estudios de otros países que confirmen esos resultados.

D. Riesman (12) ligó con la familia la socialización dirigida desde dentro. Pensaba, en la línea de Freud, en la introyección de la figura paterna dominante sobre todo en los países y subculturas de tradición protestante y rigorista. El principal producto de esta dirección «desde dentro» (los hombres llevan a su padre dentro, como los tanques a sus conductores, y actúan en conflictivo diálogo con este super-yo) es a la famosa «ética protestante» y el espíritu de logro. Con el grupo de iguales ligó la «dirección desde fuera», con superego exterior y cambiante. Aquí lo importante es el éxito social, la adaptación a las presiones exteriores; la virtud fundamental no es la firmeza, sino la capacidad de cambio. Estos individuos socializados con los grupos de iguales, carentes de carácter en el sentido antiguo, serían los representantes del carácter de la sociedad moderna.

El famoso libro de Riessman suscita dos cuestiones importantes. Una, la de la relativa preponderancia de la familia, la escuela o el grupo de iguales en la socialización infantil. Otra sobre la oposición o concordancia de tales instancias de socialización, que remite a la cuestión de la oposición intergeneracional.

Sobre la primera cuestión, Mitscherlich explica cómo «la creciente división del trabajo debida a la producción industrial en serie y a una complicada administración masiva, la división y separación del lugar de residencia y el de trabajo, el paso de productor artesano a la categoría de obrero y empleado que recibe un salario y lo gasta en bienes de consumo, todo ello ha contribuido a vaciar la «autorictas» y a disminuir la «potestas» del padre tanto en lo interior como en lo exterior al ámbito familiar» (13).

Como en la vida cotidiana ha dado en faltar la dirección paterna, es decir, que no existe ya ninguna tradición que presente un apoyo firme, los individuos de igual edad se orientan en una forma distinta, buscando la norma entre sí. El grupo de iguales, la escuela, la vecindad o la profesión, da el módulo del comportamiento. Por otro lado, el debilitamiento de la dictadura paterna se manifiesta en el hecho de que la sociedad, pasando por

(12) RIESMAN, D.: **The Lonely Crowd**. New Haven, 1950.

(13) MITSCHERLICH, A. Op. cit.

encima del padre (más o menos ausente) trata de influir en el niño mucho más directamente que antes, cuando influía a través de la familia. De ahí la importancia creciente de la escuela y los mass-media (14).

Sobre la cuestión del conflicto intergeneracional, está claro que los jóvenes pueden estar en conflicto o en concordancia con las normas de los adultos dependiendo de la cultura y del control social que se ejerza sobre los grupos.

La específica función de los grupos de edad en la mayor parte de las sociedades conocidas es asegurar la transición de status desde miembros dependientes de una familia a miembros dependientes de una sociedad. Goode (15), tras subrayar que los padres emplean los lazos de amor y dependencia que les unen a sus hijos en forzar a éstos a la independencia, señala que «en un amplio espectro de sociedades, los grupos de iguales de la adolescencia también ayudan a establecer «normas no familiares» mediante las que el joven se ajusta y puede abandonar la familia». Específico de las sociedades industrializadas actuales es el fenómeno de la rebelión juvenil, resultado de la no coincidencia de las normas del grupo con las de la familia.

Según K. Davis (16), la rebelión de la juventud o conflicto intergeneracional se produce en las sociedades industrializadas como consecuencia de la rapidez del cambio social, el aumento de la complejidad de las relaciones sociales, la existencia de fuentes de normas que compiten entre sí y la movilidad característica de estas sociedades. «Si nuestra sociedad —dice Davis— fuera una simple y estable sociedad rural, fundamentalmente familista, la emancipación de los padres fuera gradual y marcada por pasos institucionalizados, sin gran posposición del matrimonio, sin competencia abierta por el status, padres e hijos no estarían en conflicto. Por consiguiente, la presencia del conflicto entre padres e hijos es una manifestación específica más de la incompatibilidad entre un sistema social urbano, industrial y móvil y el tipo de instituciones reproductivas como la familia». Según Davis, por tanto, el gap generacional se plantea como consecuencia del acelerado ritmo de cambio de las normas que hace a los padres inservibles como grupo de referencia y convierte en obsoleta cual-

(14) BRONFENBRENNER, U.: **Two worlds of Childhood-USA and URSS**. George Allen and Unwin. London, 1971.

(15) GOODE, W. J.: **The Family**. Prentice-Hall. New Jersey, 1964.

(16) DAVIS, W.: «The Sociology of Parent-Youth Conflict», en R. L. Loser Edit. **The Family**. St. Martin Press. New York, 1974.

quier dirección interna. Los otros significativos son los de fuera, que toman como marcos normativos los que los medios de control e información social les ofrecen. Esto lleva a la cuestión de hasta qué punto ha perdido la familia sus funciones también en este campo, dejándolas a la escuela y al grupo de iguales. La cuestión no es sólo de difícil respuesta, sino incluso de difícil planteamiento. Ideológicamente, los conservadores defienden la familia pero se quejan de que está en decadencia. Los progresistas, en cambio, defienden la sociedad civil, pero piensan que la familia sigue siendo más importante de lo que parece, pues controla los procesos de escolarización y asociación infantiles y adolescentes. Vemos, por tanto, que lo que los progresistas enuncian como un hecho, lo reclaman los católicos y conservadores como un derecho que el Estado debe proteger (17).

En general, el argumento es que los padres transmiten a sus hijos valores morales y simbólicos difíciles de neutralizar por la escuela y los grupos de iguales. Además del control directo sobre el proceso de educación, la familia controla con el fatal determinismo que ejerce durante la primera infancia del niño todo su desarrollo posterior, incluido lo que se refiere a actitudes sociales. La escuela puede, según esta hipótesis, bien poco contra la familia.

Diversos autores han llegado a cuantificar aspectos parciales de esta influencia de la familia respecto a las fuerzas del cambio que promueven, según Davis, el conflicto generacional. Jencks, tras un exhaustivo análisis de los datos existentes, llega a la conclusión de que «el origen familiar como un todo explica alrededor del 48 por 100 de la varianza del status ocupacional y 15 a 35 por 100 de la varianza de los ingresos de los hombres de edades comprendidas entre 25 y 64 años en 1970» (18).

Desgraciadamente, como señala Husen (19), la evidencia empírica disponible sobre las actitudes y valores de los jóvenes en comparación con los de sus padres es muy limitada. Aún más escasa es la evidencia sobre los cambios de valores entre una generación de jóvenes y la siguiente. Los trabajos existentes al

(17) Es la tesis defendida por KHON, M., en **Class and Conformity**. The Dorsey Press. Homewood, Illinois, 1969, y en «Social Class and Parental Values» en COSER (op. cit.) y retomada después por BOWLES y GINTIS en **Schooling in Capitalist America**. Routledge and Keagan, P. London, 1976. Por otra parte, en línea con una larga tradición sobre códigos lingüísticos y capital cultural que pasan, respectivamente, por BOURDIEU y BERNSTEIN.

(18) JENCKS: **Who gets ahead**. Basic Books. New York, 1978.

(19) HUSEN, T.: **The School in Question**. Oxford University Press, 1979.

respecto (20) indican que la idea de conflicto generacional puede inducir a confusión. En efecto, la variabilidad intrageneracional es mucho mayor que la existente entre generaciones diferentes. De ahí que la clase social y/o el «background» educativo sean variables de la mayor importancia para determinar las percepciones, actitudes y conducta social de los jóvenes.

ALGUNAS PRECISIONES SOBRE EL MEDIO RURAL

Por lo que se refiere al mundo rural, no existen actualmente sociedades rurales estables y simples de las que habla Davis. Todas sufren de una u otra forma el cambio como consecuencia de la emigración y de la introducción de mensajes nuevos, urbanos. La influencia de estos fenómenos sobre el papel y la importancia de los agentes de socialización ha sido, sin duda, grande. Para centrar el tema, consideremos por separado a los jóvenes de origen rural emigrados a las ciudades y a aquellos que permanecen en el campo. Curiosamente son los jóvenes inmigrados —y no la juventud urbana de clase media o alta— quienes acaban dando la imagen de alienación de la ciudad sobre la juventud. El conflicto intergeneracional es en ellos mayor al haber experimentado un cambio social más intenso. Los padres no les sirven en absoluto como punto de referencia en la jungla del asfalto. En el anonimato de la ciudad, pueden establecer un control mínimo sobre sus grupos de iguales que se convierten así en las instancias socializadoras fundamentales. Estos grupos tienen la función de salvar el bache entre la vida familiar y la vida social, aunque todas las posibilidades de integración definitiva pasen por el mercado de trabajo. La no integración lleva a la prolongación excesiva de la pandilla como asociación adulta estable, lo que provoca formas atípicas de sociabilidad adulta como pueden ser los «gangs».

Los jóvenes que se quedan en el campo, evidentemente interpretan el mensaje socializador de modo diferente a los que emigraron. La importancia relativa de los líderes locales y cosmopolitas está seguramente en relación a las expectativas y proyectos de futuro. Cuando las expectativas son de emigración, confieren importancia a la escuela y el grupo de iguales regido por líderes cosmopolitas, restando importancia a la familia. El conflicto generacional se resuelve por la emigración o por la adaptación. Cuan-

(20) Referido a la juventud americana, véase YANKELOVICH, D.: «The New Morality: A Profile of American Youth in the 70's». New York. McGraw-Hill, 1974, citado por HUSEN. Op. cit., pág. 137.

do, por el contrario, las expectativas son de permanencia en el medio rural, tanto los intereses de los que se quedan como el control que la comunidad rural ejerce sobre las pandas (que no son, ni mucho menos, anónimas) y sobre la vida sexual, hace que la familia sea la instancia de socialización predominante.

¿QUE PASA EN LOS PAISES DEL SUR DE EUROPA?

Básicamente, cuanto se ha expuesto hasta ahora en el presente capítulo, podría aplicarse para explicar las grandes líneas de evolución de las instancias socializadoras en los países objeto de nuestro estudio. Sin embargo, a pesar de que los cambios económicos y sociales ya descritos acercan notablemente la realidad del Sur de Europa a la del resto del mundo industrializado, creemos que pueden hacerse algunas precisiones respecto al tema que nos ocupa. En efecto, conviene recordar que al ser las consecuencias de la crisis económica mundial especialmente graves para estos países, las repercusiones sociales pueden tener un alcance incalculable. Señalaremos a este respecto que la generación actual de jóvenes adultos de 14 a 18 años se parece poco a la de estudiantes revolucionarios de 1968. La perspectiva del desempleo hace que estos chicos mantengan actitudes mucho más conservadoras y orientadas al logro que las de sus predecesores criados en ambientes más prósperos y, por tanto, favorecedores de la contestación política y cultural. Se llegan a entrever, incluso signos de conflicto generacional «al revés», es decir, entre hijos conservadores y padres ex-contestatarios y liberales. En todo caso, también en este contexto del sur de Europa cabe hablar de «sociedad sin padre», en el sentido de pérdida progresiva de importancia de la familia como agente socializador, sobre todo en zonas urbanas industrializadas y ante la incorporación masiva de la mujer al mundo del trabajo. En las zonas rurales, sin embargo, al haber disminuido espectacularmente las expectativas de emigración, los grupos de iguales se orientan en el sentido interno-rural, fundamentalmente ligados a las normas morales de la comunidad que los controla, de este modo, socialmente (21). De ahí que se produzca una revitalización de la función socializadora de la familia. Por otro lado, como es bien sabido, al ser los sistemas educativos de la mayoría de estos países, rígidamente estructurados y centra-

(21) Véase CARABAÑA, J.: «El mozo y su entorno», trabajo sin publicar. Madrid, 1980.

lizados, los contenidos de los programas que ofrece la escuela rural transmiten valores típicamente urbanos, para nada relacionados con el medio que rodea al alumno que se ve, de este modo, sometido a graves tensiones esquizofrénicas al chocar ese lenguaje de la escuela con los valores que le transmite la familia y el resto del medio rural.

Por lo que se refiere a los medios de comunicación de masas, es difícil determinar su influencia en la socialización de los adolescentes rurales. Teniendo en cuenta que el mensaje que transmiten es básicamente urbano, si en el grupo de iguales el líder encargado de filtrar y transmitir la información responde a la categorización mertoniana de cosmopolita, su acción tenderá a acercar a los jóvenes a la realidad urbana. Si, por el contrario, como puede ser el caso más frecuente en momentos de crisis económica y bajas expectativas de emigración, predominan los líderes llamados locales, los mass-media pasarán a cumplir la misma función desequilibradora que la escuela. Sucede, en general, que los medios de comunicación de masas ponen al pueblo en contacto con las formas de comportamiento y las necesidades ciudadanas. Ante esa acción exterior, la índole misma del medio empleado hace la reacción sumamente difícil, ya que tales medios se basan en una relación de falsa reciprocidad que se corresponde con el carácter general de subordinación y dependencia entre el pueblo y la capital y, en cierta manera, con el poder que reside en la capital. Algunos estudios (22) sugieren que la televisión influye sobre la población rural bajo la forma de suscitar un proceso de «descentración» e «irrealización» de la vida rural. Ello se ve facilitado porque el pueblo «sufre» más que protagoniza el proceso en curso —su relativa «aceptación pasiva» se explica en parte por la erosión progresiva de su «ruralidad», como una instancia cultural diferenciada; pero, sobre todo, se explica por la estructura serial o atomizada del pueblo, que no constituye un «grupo» susceptible de una respuesta coordinada y programada a la situación (23).

En cualquier caso, puede decirse que en las zonas rurales del sur de Europa la familia sigue teniendo un papel fundamental como instancia socializadora. En algunos casos, como el de los clanes

(22) PEREZ-DIAZ, V.: «Process of Change in rural Castilian Communities» en W. A. DOUGLASS y J. BALEVES (eds): **The Changing face of Rural Spain**. Cambridge, Mass and London: Schenkman Publ. Co. 1972.

(23) PEREZ-DIAZ, V.: Prólogo a la 2.ª edición de **Estructura social del campo y éxodo rural**. Tecnos. Madrid, 1972.

sicilianos, el papel es preponderante y casi de monopolio. En todo caso, el hogar familiar juega un importante papel mediador en la vida rural, como punto de encuentro entre gentes de sexos y generaciones diferentes y al mismo tiempo como foco para atraer, distribuir y compartir información (24).

Un aspecto especialmente interesante que ilustra nuevos modos de actuación de la familia como agente socializador constituye el nuevo papel desempeñado por los hijos como «educadores» de sus padres (25). Creemos que se trata de un fenómeno más bien urbano, consecuencia del surgimiento de una subcultura juvenil con lenguaje y estética propios que se desarrolla mediante el proceso ya descrito de ósmosis del mensaje de los mass-media a través del líder del grupo de iguales. Dicha subcultura es adoptada por los adolescentes como alternativa a la cultura dominante que detenta el poder adulto.

De lo dicho hasta aquí puede deducirse la dificultad de efectuar afirmaciones tajantes con respecto a la preponderancia de los diferentes agentes de socialización en el contexto de los países del Sur de Europa al comienzo de la década de los 80. Se puede decir aún menos que con respecto a los países más avanzados, pues en nuestro caso la falta de investigación empírica sobre el tema es total. Quizás la nota distintiva más clara, aunque sea prácticamente imposible su contrastación empírica, sea que la familia en el Sur de Europa ofrece más a los jóvenes en términos económicos y emocionales, y valga la expresión, «se sacrifica más» que la familia de los países más desarrollados (26). Este es quizá uno de los factores fundamentales en la configuración del modelo de relaciones sociales de estos países del Sur de Europa.

Una explicación parcial de lo anterior, quizá pueda encontrarse en el hecho de que en los países mediterráneos el rol instrumental del padre se impone con menos fuerza sobre el rol expresivo de la madre que en aquellos países donde predomina la ética protestante. Ello se relaciona con la preponderancia de la religión católica —en los países objeto de este estudio— y sus conexiones, en el inconsciente colectivo, con las antiguas formas de culto mediterráneo a la «Madre Tierra».

(24) PEREZ-DÍAZ, V. Op. cit.

(25) Aspecto señalado por GIORDANO, V., y BELLOTI, F., en el informe «ad hoc» por ellos preparado sobre «Preparación para la vida social y democrática en Italia», posteriormente publicado como artículo en «Diálogos», julio-diciembre 1979, Roma.

(26) MONCADA, A.: **La adolescencia forzosa**. Dopesa. Barcelona, 1979.

CAPITULO III

LA ESCUELA COMO AGENTE DE SOCIALIZACION

Todos los círculos en los que está inserto el hombre contribuyen de algún modo a la formación de sus conocimientos, actitudes y conductas sociales. La socialización excede el ámbito de la educación institucionalizada y es fruto de un conjunto de factores cuya importancia relativa es difícil de determinar. Las investigaciones en este campo no han llegado a conclusiones definitivas y los expertos no se ponen de acuerdo respecto al mayor o menor impacto de cada uno de los agentes de socialización. Pero es evidente que la escuela, considerada en sentido amplio, tiene un papel de excepción en la tarea socializadora. En esto sí coinciden la mayoría de los autores. Puede citarse como ejemplo a Rust: «Tenemos el deber hacia nuestras propias sociedades de utilizar los sistemas escolares efectivamente para el tipo de socialización que cada sociedad querría encontrar en todo joven adulto» (27). Desde un enfoque diferente, más psicológico que didáctico, Zavalloni hace afirmaciones muy semejantes: «La escuela después de la familia y, quizá en sustitución de ella, es el lugar específico de la educación cívica, ya sea en el sentido de simple instrucción, ya sea en el de verdadera formación personal. La escuela es responsable de la preparación de los alumnos para la vida comunitaria y los compromisos que comporta» (28).

El papel privilegiado de la escuela como agente socializador

(27) RUST, W. B.: **Social and Civic Education**. Council of Europe. Strasbourg, 1974.

(28) ZAVALLONI, R., and MONTUSCHI, F.: **La personalidad en perspectiva social**. Herder. Barcelona, 1977.

le viene del hecho de ser el lugar idóneo de la racionalización, el análisis y la reflexión sobre la realidad circundante. Probablemente la familia, la calle, el grupo de iguales ejercen una influencia socializadora sobre los chicos mucho más fuerte afectivamente; la radio, la televisión y los periódicos les proporcionan mucha más información sociopolítica; pero sólo la escuela tiene la posibilidad y la obligación de servir de tamiz analítico de todos los demás impactos socializadores. La escuela es el ámbito propio de la razón, del estudio, de la formación del espíritu crítico. Es el lugar donde el conocimiento espontáneo e inexacto de la realidad se convierte en ciencia y los prejuicios apriorísticos dejan sitio a la apertura mental y a la capacidad de análisis, pero debe ser también el lugar donde las tomas de postura pasionales se conviertan en criterios personales razonados, las informaciones unilaterales se completen con visiones múltiples de los problemas y las actitudes intolerantes pasen a ser diálogo. Desde este punto de vista puede afirmarse la preponderancia absoluta, al menos potencialmente, de la escuela sobre los demás agentes de socialización. Y de ahí la esperanza de que las acciones de mejora sobre ella —que por otro lado nunca se dan aisladas del resto de la sociedad— tengan un efecto multiplicador importante. Es algo tan claro, que casi parece inútil insistir en ello. Si la sociedad encomienda a la escuela la tarea educativa y enmarca a los niños durante 10 ó 15 años en un sistema para que sean formados, lo lógico es que el sistema escolar se encargue también de la dimensión social de la educación. Y lo cierto es que, aunque la socialización como objetivo expreso esté muchas veces ausente de la escuela, ésta es siempre un agente socializador importante, tanto en el sentido positivo como en el negativo.

Para analizar la influencia socializadora ejercida por la escuela, nos parece útil la terminología del profesor Langeveld (29), que llama «macro», «meso» y «micro» a los tres niveles o planos de significación del término «escuela».

- a) El nivel «macro» se refiere al sistema educativo, considerado globalmente, que sin duda orienta y conforma de un modo general la socialización de toda la infancia y juventud de un país.
- b) Por nivel «meso», se entiende cada institución escolar, del tipo que sea, con sus características definidas.
- c) El nivel «micro» es la acepción más concreta del término

(29) LANGEVELD, W. Op. cit.

«escuela» y se refiere al grupo-clase en que está inscrito cada niño, con su dinámica interpersonal y su vida diaria propia.

Por supuesto, en la realidad no hay una división tajante entre los tres niveles, sino que se interrelacionan, de modo que los niveles inferiores son casi siempre la concreción que confirma o replica lo que el sistema formula en el plano teórico. No obstante la consideración por separado de los tres aspectos, es una vía de análisis válida para introducir un cierto orden en el tratamiento de las cuestiones y en la descripción de los esquemas innovadores.

LA ESCUELA CONSIDERADA A NIVEL MACRO

El marco adecuado para una auténtica formación para la vida en una sociedad democrática sería un sistema escolar que llamaríamos «liberador» en el sentido de potenciador de la libertad e inteligencia creativa y opuesto al sistema «autoritario», que pretende la enajenación del individuo para convertirlo en ciudadano manejable. Estos dos sistemas corresponderían a lo que Erich Fromm (30) llama existencia individual o colectiva basada en el *ser* y existencia basada en el *tener*. Porque, en efecto, para el último, la meta es que los individuos «tengan» (bienes, conocimientos, trabajo, a otras personas, etc.), basen su vida en la posesión y a ella dediquen sus energías desplazándolas de objetivos que podrían hacer peligrar el sistema. Mientras el primero se propone formar hombres que «sean», que desarrollen sus cualidades más humanas y se relacionen entre sí como personas. Esta era también la línea de los expertos de todo el mundo reunidos por la UNESCO hace unos años, cuando definieron la educación como «aprender a ser» (31).

Pueden establecerse una serie de características que constituirían el paradigma de los dos tipos de sistemas educativos. Por supuesto se trata de un bosquejo que no pretende ser exhaustivo.

(30) FROMM, E.: **To Have or to Be?** New York. Harper and Row, 1976.

(31) FAURE et al.: **Apprendre à être.** Paris. UNESCO, 1972.

Sistema liberador	Sistema autoritario
Objetivo Gral.: Formar personas libres, críticas, activas, creativas y solidarias.	Objetivo Gral.: Formar individuos sumisos, manejables, posesivos e individualistas.
● Es descentralizado, flexible y abierto a innovaciones.	● Centralizado, regula todo, conservador.
● Abierto a todos, con posibilidades múltiples.	● Selectivo, sin ofrecer alternativas.
● Igualitario sin discriminaciones.	● Discrimina y segrega entre sexos, clases sociales, etc.
● Escuelas abiertas a la sociedad y al medio.	● Escuelas cerradas
● Participación de la comunidad educativa en la gestión de los centros.	● Gestión autoritaria.
● Los currícula están basados en la formación de capacidades.	● Los currícula tienden a la acumulación de conocimientos.
● Currícula con opciones según las capacidades y preferencias de los alumnos.	● Currícula uniformes.
● Métodos pedagógicos activos y personalizados.	● Métodos tradicionales y pasivos.
● Fomenta la iniciativa y el autocontrol.	● Reprime y sanciona.
● Evaluación continua y personalizada.	● Exámenes uniformes y ajenos al proceso formativo.
● Relaciones profesor/alumno democráticas.	● Relaciones profesor/alumno jerárquicas.
● Relaciones inter-pares de cooperación.	● Relaciones inter-pares competitivas.

Los sistemas escolares reales no se ajustan totalmente a ninguno de los modelos, aunque es más fácil encontrar en estado puro el sistema autoritario que el liberador y democrático. Y es lógico porque todos los estados tienden en mayor o menor medida a crear súbditos sumisos. A lo más que podemos aspirar es a sistemas educativos que participen de unas cuantas características liberadoras, la totalidad sería mucho pedir, supondría la existencia de la sociedad democrática perfecta, cosa que hoy por hoy no es más que una utopía.

En los países de Europa Meridional tampoco existe el ideal,

naturalmente, pero unos sistemas se acercan a él más que otros. Puede decirse que hay rasgos comunes a todos ellos y notas diferenciales que singularizan la educación de cada uno de estos países como marco más o menos adecuado del proceso de socialización democrática. Sin pretender una descripción minuciosa de los cinco sistemas, podemos reflexionar un poco sobre los puntos del paradigma y ver en líneas generales de qué modo se realizan en los países meridionales.

El *objetivo general*, no puede ser sometido a análisis, porque a nivel de declaración de principios, todos los sistemas educativos se pronuncian en favor de la «formación de personas libres, críticas, activas, creativas y solidarias». El que esta formulación pueda considerarse como real y no meramente verbalista, depende de cómo se configure el sistema en su totalidad.

— El grado de *descentralización* educativa es muy diferente en los cinco países meridionales. Hoy por hoy la descentralización sólo es una realidad en Italia. En España está en vía inminente de serlo, puesto que para este curso 1980-81, las dos regiones más industrializadas (Cataluña y el País Vasco), van a asumir la totalidad de las competencias en este terreno. Probablemente no es casual el que sean los países o zonas con mayor nivel económico los que acometan la tarea descentralizadora, porque aparte de los otros muchos elementos que intervienen en una decisión de este tipo, sin duda hay un factor económico no desdeñable. El caso de Malta en este punto es, evidentemente, muy especial: se trata, según dicen ellos mismos, de un sistema centralizado, incluso con fuertes directrices ministeriales para todas las escuelas, pero a la vez es más innovador y flexible que cualquier otro. Ambas cosas son lógicas dado su tamaño; ¿qué sentido tiene hablar de descentralización en un país más pequeño que cualquier región de los demás? Y a la vez sus reducidas dimensiones son perfectas para que el sistema educativo entero constituya un esquema piloto abierto a todo tipo de innovación.

— El problema de la *selectividad* es muy complejo, con demasiadas ramificaciones hacia la problemática de educación y empleo por un lado y de discriminación social por otro, para que pueda ser despachado en pocas líneas. Pero baste apuntar que un sistema escolar auténticamente democrático, debería ofrecer una multiplicidad de opciones con idéntica consideración social, basadas en una prospectiva ocupacional y en una adecuada orientación de los estudiantes. Esto provocaría la selección de modo

natural y evitaría a multitud de jóvenes la frustrante experiencia de encontrar cerradas a cal y canto las puertas de los niveles educativos superiores, sin ninguna otra alternativa válida de preparación profesional. Ningún país tiene resuelto del todo este problema, que se agrava en tiempos de crisis económica y rápidos cambios de todo tipo. Malta —de nuevo favorecida por sus peculiares características, pero sin duda no sólo por eso— se acerca al ideal. El sistema es gradualmente selectivo y tras una enseñanza secundaria inferior común, se ofrecen varias opciones para la superior a los muchachos, que elegirán de acuerdo con sus intereses y capacidades, ayudados por el «departamento de orientación» de la escuela (pieza clave de la educación maltesa). Pocos estudiantes llegarán a la Universidad, porque se procura cubrir las necesidades ocupacionales reales de la sociedad y evitar frustraciones de última hora. Las autoridades educativas y los profesores se esfuerzan porque las escuelas —liceos, technical Institutes o trade Schools— tengan la misma consideración social, algo se ha avanzado, pero está lejos de conseguirse. Y mientras subsista la minusvaloración social de ciertos estudios, unida a las desigualdades culturales y económicas, el sistema distará bastante de la perfección. Italia también está haciendo esfuerzos en este sentido al pretender que la mayoría de sus estudiantes se orienten hacia los Institutos de Formación Profesional, que son a la vez paso hacia la Universidad exactamente igual que los liceos clásicos o científicos y centros de preparación profesional completa. La orientación de los muchachos a este tipo de centros es paralela a una revalorización social y docente de los mismos, con medidas tales como situarlos en los barrios residenciales y dotarlos de buenas instalaciones y equipos de profesores.

— Característica negativa común en los países meridionales es la *discriminación* y desigual trato educativo de los niños de distinta clase social, sexo o habitat. En algunos de ellos la segregación mayor se da entre clases sociales; suelen ser los países donde la enseñanza privada juega un papel importante. En otros, se han logrado nivelar bastante las diferencias de origen social en las ciudades, pero subsiste la discriminación del sector rural, problema que se agrava por la fuerte irregularidad geográfica de nuestros países. Por último hay casos en que la mayor desigualdad de trato educativo, a nivel de curriculum o a nivel de oportunidades, se da entre chicos y chicas. Sin embargo, un logro indudable de todos ellos en los últimos años es haber unificado la enseñanza media inferior y haber logrado prácticamente la total

escolarización de los niños comprendidos entre 6 y 14 años. Casi todos señalan este hecho como su reforma más profunda y sin duda es un primer paso importante hacia la no discriminación.

— Difieren en cambio las escuelas de Europa del Sur en su grado de aislamiento o *apertura a la sociedad*, al mundo del trabajo, al medio natural, etc. En esto se da toda una gama, desde el aislamiento más absoluto a diversos intentos de contactos de todo tipo con el mundo exterior. Un buen ejemplo de ruptura de los límites de la escuela es el de Malta con su nuevo programa de alternancia estudio/trabajo. El programa empieza en el curso pre-universitario (*New lyceum*) y dura a lo largo de los estudios universitarios: los estudiantes alternan cinco meses de asistencia a clases y cinco meses de trabajo remunerado; durante el período de trabajo asisten los sábados a tutorías y cursos de formación (*enrichment courses*). Aparte de las ventajas didácticas que pueda tener este sistema, desde el punto de vista de la socialización, es un paso importante para los chicos.

— Es también una importante nota diferencial la *participación* de la comunidad educativa en la gestión de los Centros. En este punto es definitivo el caso de Italia, que con la ley de julio de 1973 y los «decreti delegati» (que son poderes otorgados al gobierno para interpretar, elaborar e implementar la ley) ha conseguido una real democracia en la gestión de las escuelas. La participación de profesores, padres y alumnos en la marcha escolar, aún con todos los problemas y fallos que esto conlleva en la práctica, es un éxito de primera magnitud, importantísimo para la socialización democrática de los chicos. «La gestión de la escuela ya no está reservada exclusivamente a los funcionarios de la administración estatal, sino que implica a un grupo más amplio de personas antes excluidas, como los padres, los estudiantes (en los niveles superiores), miembros designados de las entidades locales, de las asociaciones de trabajadores y de empresarios (a nivel de distrito y provincia)» (32). Desde 1974 funcionan los consejos de clase e instituto y desde 1977 también los de distrito, compuestos por los usuarios directos e indirectos de la escuela. Multitud de trabas externas e internas de todo tipo han dificultado la buena marcha de los consejos. Por un lado una innovación de tal magnitud ha de vencer resistencias políticas, burocráticas, sociales y de simple rutina en la práctica escolar, por otro los pa-

(32) FADIGA ZANATTA, A. L.: **Il sistema scolastico italiano**. Il Mulino. Bologna, 1978.

dres, los estudiantes e incluso los mismos profesores están poco entrenados para asumir su nueva responsabilidad. Es lógico, todo requiere su rodaje. En estas circunstancias los *decreti delegati* han tenido un éxito muy desigual según zonas, según ciudades y según escuelas, que varía entre el fracaso por falta de interés de los afectados o exceso de trabas, la manipulación por parte de grupos de presión o de las capas sociales más altas, y la auténtica y genuina participación democrática. Por eso, para los más exigentes, la situación dista mucho de ser satisfactoria, pero es natural que en una realidad variopinta y conflictiva una medida tan ambiciosa como ésta tarde años en cuajar plenamente. Sin embargo, como marco legal y manifestación de voluntad democrática no cabe duda que es en sí un avance considerable (*).

En Portugal se intenta también institucionalizar la participación aunque aún son pequeños los logros en este sentido. En los otros países no existe nada parecido a nivel general, porque tanto los consejos y comunidades de alumnos como las asociaciones de padres son aún elementos decorativos, que realizan funciones marginales sin verdadero peso en la marcha de la escuela. Algo más de poder se suele conceder a los claustros de profesores, pero en el fondo la dirección del centro recae sobre la figura única y personal del director, y depende de su talante más o menos democrático el que preste atención y fomente las iniciativas de los demás estamentos de la comunidad educativa.

— En todas partes se han hecho sentir algo los movimientos educativos de este siglo y los recientes hallazgos de la psicología, en el sentido de plantear *los curricula* más al servicio de la formación de capacidades que de la acumulación de conocimientos y adoptar métodos pedagógicos activos y personalizados. Pero quizá entre los cinco países la reforma educativa más profunda desde el punto de vista de los contenidos y métodos de enseñanza es la española. No es sólo una constatación por nuestra parte, es también la opinión de expertos de la UNESCO concedores de los sistemas educativos del mundo entero. En efecto, la Ley General de Educación española de 1970 supuso un planteamiento radicalmente nuevo de la enseñanza primaria y secundaria inferior. Se elaboraron programas de estudio orientados hacia la per-

(*) Puede encontrarse información clara y concisa sobre este tema en el artículo de Pippa Pridham (33), que hace una breve historia del nacimiento y primeras realizaciones de los «*Decreti Delegati*».

(33) PRIDHAM, P.: «The problems of educational reform in Italy: the case of the *Decreti Delegati*». **Comparative education**, vol. III, october 1978.

sonalización, se propusieron métodos activos e innovadores, y se hizo un gran esfuerzo por reciclar a los profesores y dotar a las escuelas de los medios adecuados. El resultado, diez años después, aún deja mucho que desear, pero sin duda ha supuesto una notable mejora de la calidad de la enseñanza en nuestro país. Los currícula malteses aparecen en cambio como los más avanzados en multiplicidad de opciones —sobre todo en los cursos superiores— y orientación personal de los alumnos, clara herencia anglosajona que han sabido conservar y estimular.

— El fomento de la iniciativa de los estudiantes y el autocontrol va estrechamente unido a una concepción personalizada de la enseñanza. Cuando el muchacho es considerado sujeto activo de su propia educación, se apoyan sus iniciativas, se le incita a ser creativo y a expresarse, y se confía en su capacidad de controlar sus actos como ser autónomo. Todos los sistemas reconocen esto a nivel teórico, pero en la práctica ¡qué poco margen se deja a los chicos para ser dueños de su propio proceso formativo! En el fondo ningún sistema escolar renuncia a sus mecanismos de represión más o menos velados y a la imposición de las normas y las sanciones del mundo adulto, probablemente necesarias, pero que a lo mejor podría dejarse a los jóvenes reinventar.

— El tema de la evaluación enlaza con el anterior. No hay mayor fantasma represivo para un estudiante que esos exámenes uniformes, impersonales, ajenos a su proceso formativo, que acaban informando y deformando su vida entera. En este terreno se ha avanzado bastante y en casi todos los países —más en aquellos con currículum y métodos más personalizados— se ha impuesto la evaluación continua y el seguimiento individual de los estudiantes a lo largo de su proceso educativo.

— En los cinco países son bastante parecidas las *relaciones profesor/alumno y de los alumnos entre sí*. En todos ellos el sistema sitúa a profesor y alumno en una jerarquía, pero de hecho las relaciones suelen ser humanas, más paternalistas que autoritarias. Las relaciones inter pares a su vez son amistosas y cooperativas, aunque el ingrediente competitivo exista, más por necesidades estructurales, que por iniciativa de los chicos.

Este breve bosquejo de algunos rasgos de los sistemas educativos de la Europa Meridional puede dar al menos una idea del marco en que se inscriben, las escuelas concretas, los esquemas innovadores y el planteamiento del problema específico de la formación social.

LA ESCUELA CONSIDERADA A NIVEL «MESO»

En cada estructura educativa existen escuelas concretas que son ejemplo o excepción del sistema, que lo potencian y encarnan o que se dan «a pesar de él».

Las características propias de un sistema liberador y de un sistema autoritario, más todas las notas de orden práctico que se derivan de ellas, sirven para definir la escuela democrática y la escuela autoritaria. Por ejemplo, en un Centro con orientación predominantemente liberadora, la organización será democrática y participativa, profesores, padres y alumnos estarán implicados realmente en la gestión; los espacios serán abiertos, los horarios flexibles; las clases estarán dispuestas para el trabajo personal y en equipo y no tendrán tarima, porque el profesor no es el perpetuo disertante, sino una ayuda en el trabajo; las normas de conducta las decide la comunidad escolar y no son arbitrarias ni impuestas; cada alumno viste como quiere y se sitúa en el puesto que quiere, sin más limitaciones que las señaladas por las normas aceptadas de común acuerdo; hay una interacción continua entre la escuela y la sociedad en que está inserta; no se discrimina a nadie por su sexo, ideología u origen social; se realizan actividades extra-curriculares y se deja en ellas un gran margen de iniciativa y responsabilidad a los alumnos.

Es evidente que no existen muchas escuelas así, pero hemos visto algunas con bastantes de estos rasgos. En unos casos enmarcadas en un sistema bastante democrático, descentralizado y participativo, como concreción de un marco general. Es el caso de las escuelas italianas, escuelas públicas, corrientes, ejemplares en lo referente a participación, relaciones democráticas entre los miembros de la comunidad educativa y flexibilidad en el currículum. Lo mismo puede decirse, en cierta medida y en un sentido muy diferente, más referido a la calidad pedagógica que a la democratización, de las escuelas maltesas. En otros casos eran escuelas excepcionales, que el sistema cultiva como rara flor de invernadero —Anavrita en Grecia— que promociona como meta a la que querría llegar —Josefa D'Obidos y Marvila en Portugal— o que tolera como iniciativa privada y marginal —Costa i Llobera, Orlandai y Sunion en España—. Las primeras son ejemplos de lo que unas cuantas regulaciones buenas pueden suponer de mejora general del sistema educativo. Las segundas demuestran lo que, a pesar de un sistema deficiente, es capaz de conseguir el entusiasmo de un puñado de gente.

No tiene mucho sentido hacer la descripción individual de ninguna de las escuelas visitadas en Italia, porque la selección no se hizo —por parte de las autoridades de aquel país— intentando buscar centros extraordinarios o paradigmáticos (incluso se evitaron deliberadamente los centros privados con estas características que existen en Roma), sino representativas de la escuela pública italiana media. Pero, en todo caso, se puede percibir a través de las visitas (una de ellas a un Instituto de Artesanía en un pueblo de la zona más deprimida) que en todos los centros el ambiente es claramente democrático y tolerante y las relaciones entre profesores y alumnos bastante fuera de lo común. La huella de los «decreti delegati» es clara en el sentido de apertura de la escuela a la sociedad y de implicación de los estudiantes en la marcha de la escuela. Por supuesto los chicos se quejan de su inferioridad de condiciones en el Consejo de Escuela, formado por seis profesores, tres padres y tres alumnos (en la escuela secundaria superior), todos ellos electos y con poder de tomar todas las decisiones en materia de organización escolar, horarios, programas, disciplina, etc. Pero es evidente que en ningún otro país meridional se da una participación real de tal calibre a la comunidad educativa, y prueba de ello son las quejas de algunos directores italianos que han visto sustancialmente recortados «sus poderes por el marco legal». Por otro lado se realizan asambleas generales de escuela una vez al mes durante dos horas lectivas, y asamblea de clase siempre que exista un problema a tratar. Esto facilita el contacto entre representantes y representados (hay dos delegados por clase) y fomenta la participación de base. Para las cuestiones administrativas (presupuesto, autorización de gastos, compra de material, mejoras, etc.) existe también un consejo integrado por un representante del Ministerio, otro de la administración local (alcalde, concejal, etc.) y el director del Instituto. Esta apertura a la comunidad local, junto con la participación de los padres es otra vía de integración social de la escuela.

Tampoco las escuelas maltesas serán objeto de descripción individual, porque, como en Italia nuestras visitas fueron deliberadamente orientadas hacia escuelas públicas de tipo medio, todas ellas con un funcionamiento correcto, representativas de un sistema educativo sólido, basado en la pedagogía activa y personalizada pero sin nada destacable en cuanto a la democratización de la vida escolar.

En cuanto a las escuelas, que hemos considerado excepcionales en su contexto, sí se hace necesaria una somera descripción

al menos de aquellos aspectos que las singularizan y las conviertan de algún modo en ejemplares. En el caso de las españolas sólo hablaremos aquí de «SUNION» por no multiplicar excesivamente los ejemplos, y porque este centro responde más al tema que ahora estamos tratando: escuelas que, sin proponérselo como objetivo explícito, han acertado en crear un ambiente propicio a la formación para la vida en una sociedad democrática. Aspectos concretos de las otras dos escuelas saldrán después a relucir a propósito de la formación social deliberada.

ANAVRYTA es una escuela estatal mixta de segunda enseñanza situada en una zona residencial de Atenas, con la peculiaridad de que tiene un internado masculino. En realidad la originalidad del centro se refiere sólo a la organización del internado, porque la escuela en sí es exactamente igual que cualquier otra, dado que la uniformidad del sistema educativo griego permite pocas variantes. En la filosofía que inspira la vida en el internado de Anavryta, confluyen dos líneas de pensamiento: por un lado Platón con su concepción de la República, por otro el pedagogo alemán Kurt Hahn, cuya idea primordial es crear en la escuela las condiciones adecuadas para preparar el cuerpo, la mente y el espíritu de perfectos ciudadanos que, como minorías selectas, puedan el día de mañana tener una influencia positiva en la maquinaria social. Ambas son concepciones elitistas y aristocráticas en el mejor y más genuino sentido del término (predominio de los moralmente mejores), que se traducen en una organización de la vida en la escuela jerárquica, autónoma y basada en la responsabilidad personal. Se intenta reproducir una sociedad en miniatura con todo su orden jerárquico, en la que el mayor poder y la mayor responsabilidad la ostentan los «guardianes» que son los alumnos mejores entre los de más edad, «elegidos por el director por su buen carácter y autodisciplina» (en palabras literales de la propia escuela). Estos son ayudados en su tarea de llevar la marcha del internado por toda una pirámide de «Colour Bearers» de diversos grados y categorías, según su edad y grado de responsabilidad, designados siempre con el mismo criterio. Hasta llegar a la base, que la constituyen la mayoría de los chicos, sin categoría ni poder especial, pero siempre con alguna tarea que cumplir en servicio de la comunidad. Como se ve la organización dista mucho de ser democrática y además no pretende serlo, pero de hecho crea unas condiciones de convivencia particularmente favorables al desarrollo de la participación y responsabilidad personal, porque se concede a los muchachos un gran margen de autonomía para tomar

sus decisiones y hacer las cosas por sí mismos, aunque sea dentro del marco estricto impuesto por la escuela.

SUNION es una escuela de Barcelona, privada, aconfesional, mixta, de segunda enseñanza superior (de 14 a 19 años). La radical originalidad de su organización, tan distinta de las escuelas convencionales, es difícilmente descriptible en unas pocas líneas. Hay que empezar por decir que allí los muchachos lo hacen *todo*: desde la limpieza, la comida y el mantenimiento del local, a la atención de la biblioteca (grande y muy concurrida) y la producción del material didáctico (montado y reproducido totalmente en el centro); siempre asesorados por un profesional docente o no, según la tarea. La organización de la escuela, está basada en la flexibilidad absoluta de tiempos, espacios, grupos humanos y métodos didácticos. El propio director del centro (34), en un intento de explicar lo inefable, resume en cinco rasgos fundamentales lo que pretende ser esta experiencia pedagógica: «a) La escuela ofrece un conjunto de recursos didácticos, manejables por los alumnos de forma autónoma —a modo de *self-service*— individualmente o en grupo, con la asistencia del profesor; b) El profesor desarrolla fundamentalmente el papel de animador del proceso de aprendizaje de la comunidad escolar; c) El alumno aprende a aprender sobre la base de su capacidad de autodeterminación; d) La base de la estructura social escolar es el «grupo natural», de diez alumnos, que se constituye por libre afinidad y se desarrolla en el trabajo cotidiano; e) El horario escolar es funcional y flexible y cambia cada semana». Esto se concreta en la vida diaria en un gran tablero a la entrada del Centro donde se ofrecen las actividades de la semana, cientos de ellas, para todos los niveles y áreas, en pequeño, mediano o gran grupo y con variedad de métodos (montajes audiovisuales, lecciones magistrales, trabajo personal programado, pequeños seminarios, etc.). Y se traduce en una escuela viva, donde cada alumno está ocupado con actividades que le motivan y de las que se siente protagonista; sin puertas cerradas ni vigilantes, sino con una dinámica atractiva que mantiene a los alumnos en la escuela, incluso fuera del horario escolar; con una disciplina que no necesita ser impuesta, porque nace del propio respeto al ambiente de trabajo; y con unas relaciones interpersonales de cooperación, cordialidad y respeto mutuo, porque todos los miembros de la comunidad educativa gozan

(34) COSTA, J.: «Sunion, una experiencia pedagógica para adolescentes». *Crítica*, núm. 672, Madrid, febrero 1980.

de la misma consideración, sin más diferencias entre profesores y alumnos que las meramente funcionales. Sin entrar en las ventajas que este sistema entraña en orden al aprendizaje, es indudable que desde el punto de vista social estos muchachos están viviendo la participación, la responsabilidad personal y el servicio a la comunidad.

Las escuelas portuguesas visitadas están entre medias de la excepción y la representatividad. Son excepcionales porque —según las autoridades del Ministerio portugués— sólo un 10 por 100 escaso de las escuelas funcionan así, pero al mismo tiempo son muestra de lo que el 25 de abril ha supuesto para la democratización de la vida escolar y representan la tendencia a mejorar del sistema entero.

Tanto *JOSEFA D'OBIDOS* como *MARVILA* son escuelas secundarias estatales que difieren bastante en situación geográfica —la primera está en Lisboa y la segunda en la ciudad de Santarem—, condiciones materiales y nivel socioeconómico de su alumnado. Pero tienen en común una cierta democratización de sus órganos gestores y, sobre todo, el espíritu participativo de la comunidad educativa. Los estudiantes influyen en la gestión del centro a través de los Consejos Pedagógicos (motor académico del centro) y Directivo (que se ocupa de las cuestiones organizativas), aunque sólo con voto deliberativo. Los delegados (uno por cada curso en el Consejo Pedagógico, y dos en representación de toda la escuela en el Directivo), se toman muy en serio su responsabilidad en la escuela y desempeñan realmente bien su papel. El único problema es el progresivo alejamiento entre representantes y representados, de modo que los delegados llegan a veces a identificarse más con el cuerpo docente que con la base estudiantil. Pero no es ésta participación en los órganos directivos la única vivencia comunitaria en la escuela, sino que los estudiantes, de forma espontánea, constituyen asociaciones en función de afinidades culturales y sociales. El resultado son grupos de muchachos dinámicos y motivados por la ecología, el teatro, el periodismo o las fuentes alternativas de energía, que realizan todo tipo de actividades, superando admirablemente la precariedad de medios, y que ponen una clara nota de vitalidad en la escuela.

Es difícil reducir a palabras lo que es un centro educativo y transmitir la vivencia de su originalidad, de su dinamismo, de la atmósfera creada día a día por las personas que lo componen. Y más aún hacerlo con la brevedad a que obliga su enmarque en un trabajo más amplio. Pero sirva al menos este somero apunte

como incentivo para un mejor conocimiento de escuelas tan interesantes y como prueba de que es perfectamente posible hacer realidad una organización escolar que propicie la socialización democrática de los jóvenes.

LA ESCUELA CONSIDERADA A NIVEL «MICRO»

Los niveles meso y micro son difíciles de separar. Lo que ocurre en un centro escolar y lo que se hace en sus clases suele tener características muy parecidas. Además, cuando la información de que se dispone procede de una visita, no es fácil tener suficientes elementos de juicio acerca del micro-nivel. E incluso, desde el punto de vista teórico, las implicaciones en la socialización política de los procesos e interacciones del grupo clase, están poco estudiados. No obstante parece importante considerar, aunque sea brevemente, este nivel de la escuela, donde se da la suma concreción puesto que en él se resumen y concentran las influencias socializadoras de la institución escolar, del sistema y de la sociedad entera.

El grupo clase —como cualquier grupo estable— no es una mera suma de individuos, sino que constituye una realidad distinta, con su vida propia. Como tal sigue un proceso que es a la vez producto y motor de los procesos individuales de las personas que integran el grupo. El estudiante por lo general no se relaciona con la escuela a nivel macro o meso, directamente, sino que lo hace a través de su clase, en la que pasa la mayor parte del día y con la que ha creado unos sutiles lazos que marcan todo su proceso formativo. Es importante tener en cuenta la entidad propia y relativamente autónoma del grupo-clase, porque en la escuela mejor del mundo puede existir un aula concreta cuya dinámica interna falla, y en escuelas no muy buenas darse aulas modelo en cuanto a su proceso grupal.

Dos son las finalidades primordiales del grupo-clase (35): la eficacia y rendimiento en el trabajo y la promoción y satisfacción de sus miembros. Pero con frecuencia se descuida el segundo objetivo y se piensa que profesor y alumnos sólo están en el aula uno para enseñar y los otros para aprender. Se olvida que forman un grupo humano de convivencia con una serie de relaciones e interacciones que han de satisfacer las necesidades so-

(35) DARDER, P.: «El grup-class: per un model d'interpretació i acció». **Perspectiva escolar**, núm. 41, Barcelona, Gener 1980.

ciales de todos ellos. Porque el profesor es un miembro más del grupo y también él se realiza o se frustra en la interacción.

El grupo-clase en sí mismo tiene una fuerte potencialidad educativa. A veces se buscan medios extraordinarios y se descuida éste que está al alcance de cualquier educador. Simplemente el hacer nacer en los chicos la conciencia de las relaciones que se dan entre ellos individualmente, entre cada uno y el grupo y entre ellos y el profesor, es un excelente medio de socialización. Un paso más es lograr que los estudiantes pasen a la acción y adopten una postura de protagonistas conscientes del proceso del grupo. Para Keith Webb la palabra clave es «negociación». Los miembros de la clase negocian, entre sí y con el profesor, las condiciones de convivencia, reflexionan sobre sus relaciones y proyectan modos de actuación encaminados a lograr los fines del grupo. Según este autor, la negociación es el meollo mismo de la conducta social y comprende una serie de capacidades que los muchachos pueden aprender por experiencia y con la práctica: «a reconocer la génesis de los conflictos; formular objetivos; identificar y evaluar opciones alternativas, medios de influir en la conducta y obstáculos de la acción; anticipar y observar las consecuencias de las acciones en las reacciones de los demás; inventar y movilizar recursos —incluyendo la presentación de argumentos, la motivación de los demás y el establecimiento y continuidad de relaciones cooperativas con ellos—; observar el progreso y revisar las acciones de acuerdo con él; formar alianzas, pactos y tratos y construir estrategias entre ellos; negociar con los grupos competidores; adquirir el sentido del éxito y el fracaso» (36).

No es corriente encontrar clases donde se haya hecho explícitamente un planteamiento de este tipo. Pero en las escuelas con una atmósfera más democrática los profesores suelen ser conscientes de la importancia de la interacción en el aula y más sensibles a crear un clima que facilita las buenas relaciones. Y no tienen miedo de que su autoridad quede mermada por la explicitación y «negociación» de las reglas de funcionamiento del aula, porque no se sienten jueces supremos, sino parte integrante de la comunidad y el proceso educativo.

(36) WEBB, K.: «Classroom interaction and political education». Unpublished paper, may 1980.

CAPITULO IV

LA FORMACION SOCIAL POLITICA Y CIVICA

Hemos considerado la escuela como agente socializador, a tres niveles, en tanto que marco adecuado o no para una socialización democrática. Pero eso no es aún educación social y cívica, es tan sólo su base previa, necesaria pero no suficiente. Ese marco mínimo de democracia escolar sería lo que el profesor Langeveld llama socialización política no intencional, imprescindible para poder después plantearse concretamente la socialización intencional, es decir, la formación social, política y cívica como objetivo educativo explícito.

La diferencia entre socialización y educación social está en que la primera es un proceso y un resultado, mientras la segunda es la acción que contribuye a que se realice dicho proceso. Erick Wallin lo define con claridad (37): «Por educación social entiendo las acciones conscientemente planificadas para la socialización». A su vez la educación cívica o política —tomando esta palabra en su sentido etimológico y amplio— es una parte de la formación social, pues mientras ésta es una preparación general del individuo para su incardinación en la sociedad, la educación cívica es una formación del ciudadano para comprender y participar en las estructuras socio-políticas concretas de las que forma parte.

La educación política de los niños y adolescentes es generalmente considerada por padres, autoridades escolares y administra-

(37) WALLIN, E.: «Social education: some swedish thoughts». Ponencia presentada en el Seminario del Consejo de Europa, «Preparation for life in society and in a democracy in Southern Europe». Atenas, octubre 1980.

dores de la educación como tema «tabú». Se tiene miedo de que los profesores inculquen sus ideas políticas a los alumnos, entendiéndose por tal que les transmitan valores contrarios al sistema; porque en caso de que las ideas políticas expuestas coincidan con el *status quo* esto no se considerará adoctrinamiento, sino «educación aséptica». Esto unido —como dice Annick Percheron (38)— a que la mayoría de los adultos ven la política como algo «sucio» y conflictivo de lo que hay que preservar a los niños, hace que pocas veces se plantee el tema de la socialización política abiertamente, como algo que la escuela tiene obligación de abordar. Sin embargo, de todos modos los muchachos se socializan políticamente, reciban o no una educación política expresa. Porque la asepsia ideológica no existe y la familia, los medios de comunicación, los libros de texto, los profesores, los amigos, todos están influyendo en el niño para configurar su mentalidad social por muy neutros e imparciales que quieran aparecer. Lo único que se consigue, al no tamizar la escuela de un modo racional y consciente todas estas influencias, son generaciones de ciudadanos «analfabetos políticamente» —como dice Bernard Crick (39)— y apolíticos en el sentido de desinteresados absolutamente de los asuntos de la comunidad. Pero, en primer lugar, aún esto no es neutralidad sino una postura de conformismo indiferente que también es política; y en segundo lugar, este tipo de ciudadano es el más indefenso ante el adoctrinamiento político que se pretendía evitar.

La verdad es que el tema de la formación socio-política ha sido tratado en profundidad y de manera casi exhaustiva por autores en cuyos países esta materia tiene ya una larga tradición. Los profesores Crick, Langeveld, Lister y Rust, entre otros, tienen magníficos estudios sobre el tema publicados por el Consejo de Europa, que, desde distintas perspectivas contienen acertadas formulaciones de «fines», «metas» y «objetivos» e interesantes sugerencias sobre contenidos y métodos. Son trabajos, fruto de una larga experiencia y reflexión, con los que es imprescindible contar para un planteamiento bien fundado de la educación social y cívica.

No hay que negar que la implementación de una materia como ésta es difícil, y lo es por su carácter peculiar, que le impide ser tratada como una asignatura más del *curriculum*. Ya hace muchos años (1969), en uno de los primeros trabajos del Consejo de Euro-

(38) PERCHERON, A.; BONNAL, F., y BOGS, D.: **Les 10-16 ans et la politique**. Presses de la Fondation Nationales de Sciences Politiques. Paris, 1978.

(39) CRICK, B., and PORTER, A.: **Political education and political literacy**. Longman. London, 1978.

pa en este campo Y. Roger decía: «El civismo es el arte de vivir en comunidad. Es pues esencialmente un comportamiento. Para que un ser humano tenga un comportamiento altruista activo, sus resortes psicológicos, sus componentes caracteriales, su afectividad deben ser movilizados» (40). Y después no se han cansado de repetirlo todos los expertos en este campo: el objetivo de la educación social, política y cívica es la formación de actitudes y modos de comportamiento y la adquisición de conocimientos sólo tiene sentido en cuanto contribuye a despertar intereses y crear actitudes. Es más, las investigaciones más recientes, como las realizadas por la IEA en diez países en 1975 y por el INCIE en España en 1978 y 1980, parecen indicar que no siempre actitudes y conocimientos van unidos, ni siguen un proceso paralelo, ni vienen explicados por las mismas variables. En la misma línea de minusvaloración del aspecto cognitivo se sitúan las conclusiones del estudio de Annick Percheron sobre el universo político de los niños de París (1974): no sólo los conocimientos no lo son todo, sino que ni siquiera tienen ningún valor si son fragmentarios e inconexos: «Sólo cuenta, en efecto, la interiorización del conocimiento, es decir una información puesta en relación con el conjunto de los demás conocimientos y los valores del sujeto, una información no sólo percibida sino leída e interpretada en función de un proyecto personal» (41).

Sin embargo, casi siempre, cuando se intenta introducir la educación cívica en la escuela, de hecho, se la trata como a las matemáticas o al inglés en el mejor de los casos, porque otras veces se le considera una asignatura más, pero de segundo orden. Y esto es así, en primer lugar porque resulta difícil en la práctica plantear objetivos afectivos y conductuales y más aún encontrar la metodología adecuada para conseguirlos y el medio de evaluarlos. La escuela está tradicionalmente acostumbrada a entenderse con cuestiones académicas e intelectuales y los demás aspectos de la personalidad, la verdad es que le estorban un poco. Pero hay un segundo inconveniente para un planteamiento más vital y realista de la formación social y política: el miedo. Estas cuestiones suscitan un cierto recelo entre la mayoría de las personas dedicadas a la educación, sean administradores o docentes, y prefieren ence-

(40) ROGER, Y.: **Etapes vers une education civique européenne dans le premier cycle de l'enseignement secondaire**. Strasbourg. Conseil de l'Europe, 1969.

(41) PERCHERON, A.: **L'Univers politique des enfants**. Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques. París, 1974.

rarlas en la vitrina de un curriculum o de un libro de texto a dejarlas vivir en libertad en la escuela entera.

Cualquiera de los trabajos citados anteriormente podría servir de punto de partida para abordar la educación social y política desde una perspectiva que vaya al fondo de la cuestión, sin quedarse en su aspecto más superficial y formalista. Pero nos ha parecido especialmente sugestiva por lo clara y práctica, la teoría elaborada por Ian Lister y Bernard Crick (42). En primer lugar porque está avalada por diez años de estudio, investigación empírica, contacto con profesores y estudiantes y aplicación en las escuelas. Pero también porque el objetivo de sus primeros trabajos, según manifestaba Ian Lister en el seminario de Atenas, era similar al de este estudio; identificar buenas prácticas en educación política, para ofrecerlas como ejemplo y generalizarlas en lo posible. Esto hace especialmente aplicables sus hallazgos.

Hay tres puntos especialmente fecundos en la doctrina de Crick y Lister, que son la base de todo lo demás:

- a) La idea de que la educación política debe proceder a partir de temas vivos de discusión(*issues*) y no de constituciones, instituciones o leyes.
- b) Como punto de partida una definición amplia de «política» que incluye la política de la vida diaria, de las escuelas, de las fábricas, del medio ambiente, etc., y no se refiere sólo al gobierno, a los partidos o a los personajes políticos.
- c) El concepto de cultura política (*political literacy*) como un compendio de conocimientos, actitudes y destrezas (*skills*) que se han de desarrollar juntos en interrelación.

Son puntos de partida sólidos, que sus autores han contrastado con numerosas personas del campo docente, y les sirve de base a toda posterior investigación y desarrollo teórico. A partir de ahí se enumeran y explican detalladamente los conocimientos, actitudes y destrezas, que pueden considerarse propios de la persona políticamente formada, se sugieren métodos, se tratan los problemas de implementación, las posibles estrategias, las implicaciones para los profesores, etc. No tiene sentido entrar en todas estas cuestiones, sumamente interesantes. Sólo queremos hacer

(42) LISTER, I.: «Political education and preparation for life in a democratic society. Some English thoughts». Ponencia presentada en el Seminario del Consejo de Europa. Atenas, octubre 1980. «The Aims and methods of Political Education in schools». Council of Europe. Strasbourg, 1976. LISTER, I., and CRICK, B.: «Political literacy: the centrality of the concept». Hansard Society. London, 1974.

nuestro, como clarificación previa, el enfoque de estos expertos en cuanto a los tres puntos señalados. Es decir, consideramos que la formación política ha de partir de la experiencia de los chicos, de su vida diaria, que ya es de algún modo política, plantearle problemas interesantes vivos y reales y despertar en él los conocimientos, actitudes y destrezas —más olvidadas aún en la escuela que las actitudes— que necesita para su plena inserción social. Es el único modo de lograr personas formadas políticamente, esa «persona ilustrada políticamente», que, según Lister y Crick «sabrán cuáles son los principales problemas de la política actual y en qué le afectan, sabrán cómo informarse ampliamente sobre los principales argumentos empleados y cómo ver, con sentido crítico, la relevancia o el valor de los datos en que se basan; y necesitará también conocimiento de la estructura institucional, pero no más de lo que necesita comprender los problemas políticos y sus posibles soluciones. Una persona ilustrada políticamente conocerá, pues, sobre qué son las principales discusiones políticas; qué ideas tienen los partidos más importantes y cómo le afectan a él; y tendrá una predisposición para tratar de hacer algo al respecto de una manera a la vez efectiva y respetuosa de los demás».

Nuestros cinco países, que —excepto Italia— acaban de salir de una situación de dictadura o colonización y estrenan democracia, están en una buena situación para hacer el planteamiento correcto de la preparación para la vida en una sociedad democrática. Pueden aprovechar para ello la experiencia de aquéllos que llevan ya muchos años de rodaje, sin «papanatismo» o imitación irreflexiva, porque en un tema como éste es particularmente importante tener en cuenta la situación peculiar de cada país; pero sin desperdiciar el bagaje que se les ofrece. Y pueden también intercambiar experiencias y logros parciales, que tienen un especial interés al referirse a realidades muy similares.

El tema hay que abordarlo desde dos ángulos: por un lado el de socialización indirecta, entendiendo por tal la atmósfera y organización de la escuela en su conjunto como promotores de valores y actitudes democráticas; por otro el de la educación socio-política directa en tanto que parte del currículum con sus características y peculiaridades, pero inscrita en el marco académico. Es imprescindible este doble enfoque, porque así como conocimientos y destrezas pueden enseñarse de modo directo, las actitudes se forman sólo por medio indirecto; incluso a través de prácticas que

aparentemente no tienen nada que ver con la formación social y política.

LA EDUCACION SOCIAL Y POLITICA INDIRECTA

La formación social indirecta coincide en gran medida con las influencias socializadoras no intencionales de que se habló en el capítulo anterior. La diferencia está sólo en un matiz: el hecho de que la escuela se plantee intencionalmente su organización, atmósfera, actividades, relaciones interpersonales, etc., como forma de preparación para la democracia. Pero como la existencia o no de intencionalidad sólo la pueden establecer los implicados, externamente aparecen como una misma cosa.

Nunca se insistirá bastante en que la educación cívica de los chicos empieza por el establecimiento de la democracia en la escuela. No se pueden formar actitudes tolerantes, participativas, críticas, responsables y altruistas en una escuela autoritaria, jerárquica e intransigente. Porque en el terreno afectivo tienen más repercusión las vivencias de cada día que las palabras. No es que un clima escolar adecuado sea garantía de la adquisición de determinadas actitudes, pero sin este clima es inútil todo otro planteamiento de socialización democrática. Así lo entiende B. Crick: «Una educación política es algo que tiene que ver con toda la organización de la escuela... De lo que estoy seguro es no de que los valores políticos puedan ser inculcados por ninguna forma de organización escolar, sino de que ciertas prácticas en la escuela pueden negar los valores políticos. Por ejemplo, si está claro para los alumnos que el director nunca consulta con sus colegas o que habitualmente interrumpe una clase en marcha (quizá incluso de Educación Cívica) con cualquier disculpa y sin avisar» (43).

Por tanto una escuela que quiera plantearse de verdad como objetivo la preparación de sus alumnos para la vida, en una sociedad democrática, tiene que empezar por crear una atmósfera distendida, tolerante, de relaciones cooperativas, y una organización que fomente la iniciativa y responsabilidad de los chicos. Es decir, adoptar las características propias de una escuela liberadora.

La atmósfera del centro se basa en primer lugar en el tipo de RELACIONES INTERPERSONALES que se establecen entre los miem-

(43) CRICK, B.: «Political Education Today». *Trends in Education*, núm. 1, 1975.

bros de la comunidad educativa. Esto es lo más elemental, pero no se puede pensar en medios más sofisticados de democratización sin resolver este primer punto. Las relaciones de la dirección con los profesores, de los profesores entre sí, de los alumnos y de los profesores con los alumnos han de estar realmente basadas en el respeto a la dignidad de la persona. Esto significa apertura al otro, aceptación de su modo peculiar de ser, confianza en sus posibilidades y en su honestidad, tolerancia de sus ideas y opiniones y reconocimiento de que toda persona tiene algo que aportar a la comunidad. Y supone también la exclusión absoluta de la violencia física o psíquica en las relaciones interpersonales, especialmente de superior a inferior en la jerarquía escolar. Son especialmente importantes las relaciones entre los profesores, porque los niños son muy sensibles al modelo que les ofrecen los adultos —sobre todo los adultos revestidos de autoridad ante sus ojos— y rápidamente captan si en el equipo docente hay un espíritu cooperativo y de respeto mutuo o existen tensiones y discriminaciones. Pero el punto auténticamente conflictivo en la escuela es la relación profesor/alumno; y es que al profesor no le es fácil encontrar el equilibrio entre el respeto a la dignidad del alumno y el ejercicio de la autoridad que su función le confiere. Sin embargo los profesores, aun a riesgo de ver aparentemente mermada su autoridad, no deberán nunca olvidar que los alumnos son personas y han de ser tratados como tales si se quiere que luego actúen libre y conscientemente. Las relaciones de los alumnos entre sí son siempre un reflejo de cómo ellos son tratados y cómo ven tratarse a los adultos.

La mayoría de las escuelas, a nivel de declaración de principios, asientan sus relaciones interpersonales sobre la cooperación y el respeto mutuo. En la práctica esto es sólo una verdad a medias. Es cierto que en general los profesores son más abiertos y menos autoritarios que hace años y el clima de las escuelas más distendido. También es verdad que en los países de Europa Meridional la comunicación individual suele ser poco problemática y algunos profesores mantienen excelentes relaciones con sus alumnos. Pero en gran medida la atmósfera de las escuelas está aún marcada por el autoritarismo, la represión, el dominio, el conflicto, la incomprensión y la rebeldía más o menos manifiesta. Y es que no basta con la declaración de intenciones, la escuela debe poner en práctica medios concretos en orden a institucionalizar un marco que propicie las buenas relaciones de los miembros de la comunidad educativa.

Un medio ingenioso es el inventado por las escuelas Costa i Llobera y Orlandai, que consiste en la introducción de un «mediador institucional» que triangule siempre las relaciones y desubjetivice los conflictos. El mediador puede ser una persona, por ejemplo el moderador en una asamblea de escuela o clase, el profesor en un conflicto de grupo, etc., pero puede ser también una cosa, como una norma aceptada previamente por ambas partes o cualquier otro medio que introduzca un elemento objetivo entre las personas implicadas en una situación de posible conflicto. La norma objetiva como mediador institucional parece ser especialmente útil, pero, por supuesto, ha de ser una normativa elaborada y aceptada conjuntamente por todos los miembros de la comunidad educativa. Así lo han hecho estas dos escuelas catalanas. Los alumnos (a partir de 11 años), con un marco fijo señalado por los profesores y por medio de discusión por grupos, proyectos parciales, puesta en común, etc., han llegado a elaborar por escrito todas las normas de conducta de la escuela. Los niños aceptan y viven estas normas, porque son suyas y además no es ya el profesor quien tiene que desgastarse —con la consiguiente creación de conflictos— en hacerlas cumplir, sino que la propia presión social por parte del grupo lleva a su cumplimiento. Por otro lado, en decir de los profesores, los alumnos son enormemente justos y exigentes en sus normas. Pero el mediador institucional no tiene por qué ser estable y general, puede ser anecdótico, creado en un momento determinado para resolver un conflicto concreto. Por ejemplo, en Orlandai había un problema de despilfarro de material, que estaba repercutiendo en un deterioro de las relaciones entre los profesores —que sermoneaban continuamente sobre el tema— y los alumnos —que no hacían ningún caso—. Entonces se introdujo como mediador un elemento: una moneda ficticia llamada *orlandins*, de curso legal sólo en la escuela. Al principio de trimestre se distribuye a cada clase una cantidad de *orlandins* con la que el grupo «compra» su material (lápices, tizas, papel, etc.) en el almacén de la escuela. La clase ha de presupuestar, administrar y gastar con arreglo a sus posibilidades, y si despilfarra papel, tendrá que economizar en tizas. A final de curso los *orlandins* sobrantes son canjeados por dinero real, que el grupo puede gastar en lo que quiera (que por lo visto, con frecuencia, es la compra de un pájaro, pez o hamster). Como se ve, aparte de servir para otras cosas, en este caso, como en el anterior, el mediador institucional ha aclarado el marco y las reglas de juego y ha objetivado una posible fuente de conflictos, con la consiguiente

mejora de las relaciones personales. Este es un medio, entre otros, sugestivo y fácil de poner en práctica, pero cada escuela tendrá que encontrar el modo de lograr realmente una atmósfera distendida y agradable, base de toda posible democratización.

Un aspecto particularmente importante para la educación social es la PARTICIPACION, a todos los niveles y en todas las direcciones: la participación activa de los alumnos en su clase, la participación de profesores, padres y alumnos en la marcha de la escuela, la participación de la escuela en la vida de la comunidad y la participación de la sociedad en los asuntos de la escuela. Todas estas interrelaciones pueden suponer un cúmulo de actividades de todo tipo, enriquecedoras y generadoras de las mejores actitudes democráticas. El que todo el mundo se sienta miembro activo, libre y responsable, con plenitud de derechos y deberes es un poco el nudo de la democracia escolar y es el punto más difícil de abordar. Si se echa una ojeada al libro de G. Ferir sobre «Participation in education in Europe» (44) se comprueba que casi todos los países hacen grandes declaraciones de principio al respecto, pero aportan pocas realidades concretas, con algunas excepciones, como la de Italia.

Italia es excepción y ejemplo entre los países meridionales, no sólo en cuanto a su avanzada legislación en materia de participación escolar, sino también en cuanto que sus condiciones sociopolíticas le han permitido desde hace largo tiempo tener como ideal el ciudadano participativo. En cambio, los otros cuatro países —aunque Malta sea un caso un poco diferente— han estado hasta hace nada, bajo regímenes autoritarios que formaban ciudadanos sumisos, y los sectores democráticos dedicaban sus esfuerzos a la educación de personas críticas y rebeldes al sistema. Hacer ahora el giro hacia un tipo de ciudadano cooperativo y fomentar la participación, es un poco difícil. Así nos lo han señalado los profesores más lúcidos de los distintos países.

Sin embargo es vital para nuestras democracias incipientes que los muchachos salgan de la escuela con hábitos de compromiso y participación social. Porque, como dice Edmund Burke, «Lo único necesario para el triunfo del mal es que los hombres buenos no hagan nada» (45). Efectivamente, con ciudadanos muy buenos, pero

(44) FERIR, G.: **Participation in Education in Europe**. Strasbourg. Council of Europe, 1977.

(45) BURKE, E., citado por HENNESSEY, R., and SLATER, J., en «Political Competence», apéndice del libro **Political Education and Political literacy**. Longman. London, 1978.

absolutamente indiferentes y pasivos no se puede construir la democracia. Pero, para que los estudiantes adquieran las actitudes y destrezas (*skills*) propias de la participación activa y responsable, sólo hay un medio: la práctica. Estas cosas no se improvisan; el estudiante que ha sido considerado menor de edad para tomar decisiones en los asuntos de la comunidad escolar y se le ha dado siempre todo hecho, no se interesará por la sociedad en que vive de manera automática al cumplir los 18 años.

Prescindiendo de otros niveles más amplios de participación (padres, profesores, comunidad local), en parte porque ya se ha tratado algo y en parte por la necesidad de acotar un tema tan amplio, nos centramos ahora sólo en la participación de los alumnos en la marcha de la escuela como medio deliberado de formación social. G. Ferir, en el libro citado, al plantearse desde cuándo pueden y deben los niños empezar a tomar parte en las decisiones escolares que les atañen afirma: «La participación es beneficiosa para los niños incluso en el nivel preescolar. Es en este nivel cuando pueden desarrollarse mejor ciertas relaciones entre profesores y alumnos. A esta edad el niño es extremadamente receptivo; atraviesa un estadio de intensa capacidad para aprender estimulado por el ambiente. Las situaciones de participación ejercen entonces una influencia profunda e indeleble. Por tanto deben ofrecerse situaciones de participación lo más pronto posible en la vida. Ahora sabemos que las aptitudes psico-fisiológicas de los niños por debajo de la edad de cinco o seis años han sido muy infravaloradas. Si se dan circunstancias favorables para la cooperación con los adultos, la mayoría de los niños pueden alcanzar niveles de conocimiento y capacidad que sólo se creían posibles para niños mucho mayores. La participación en los métodos de enseñanza debe continuar a lo largo de toda la escolaridad, por supuesto».

Coincidimos totalmente con este planteamiento. El único modo de que los chicos se vayan haciendo gradualmente responsables de todo lo que les concierne es empezar desde que entran en la escuela; primero en aquello que les es más cercano, como las actividades diarias, los métodos de enseñanza, y el mantenimiento del material; después, poco a poco, en cuestiones más complejas y generales, como la organización de la escuela o las normas de conducta; hasta llegar al nivel de enseñanza secundaria superior (que es el de este estudio) con un amplísimo ámbito de competencias. Pero si se espera a que los estudiantes «estén maduros» para participar en las tareas sustanciales de la escuela, nunca se encontrará el momento propicio.

Los cinco países de la Europa Meridional cifran la participación de los estudiantes en la marcha de la escuela en un sistema de representantes o delegados de curso, más o menos elaborado. Las escuelas de todos ellos tienen a nivel de enseñanza superior representantes electos de cada curso con la vaga misión de servir de intermediarios entre los alumnos y el estamento docente. El «quid» de la misión del delegado es lo que diferencia sustancialmente unas escuelas de otras, pues va desde una auténtica co-gestión de la escuela —el caso de Italia y de algunos centros en Portugal y España— al mero papel de «llevatizas» y «cierraventanas», pasando por el de coordinador de actividades marginales y transmisor de las quejas de sus compañeros a los profesores, que es el más común. Hay que tener en cuenta que el sistema de representantes sólo supone una auténtica democratización de la vida en la escuela si reúne tres requisitos:

- a) Estar inscrito en un ambiente de participación de base, es decir, que no sea el único medio de intervención en las tareas de la escuela;
- b) Que los representantes tengan una misión real y sustancial en la gestión de la escuela;
- c) Asegurar la representatividad de los delegados, no sólo por elección libre, sino también por medio de contactos frecuentes entre ellos y la base.

Si falta alguna de estas condiciones, los representantes, o serán una formalidad inútil, o realizarán una función pero desclasados, es decir, más identificados con la dirección del centro que con sus propios compañeros.

La participación real es molesta y complicada, como lo es la democracia misma. Es mucho más cómodo para la dirección gestionar y organizar el centro escolar con su experiencia de adultos. Pero el microcosmos, que es la escuela, refleja lo que pasa y lo que debe pasar en la sociedad, y si estamos convencidos de que la democracia vale la pena, hay que invertir en ella. Bernard Crick e Ian Lister son tajantes en este punto: «Cierta participación en la toma de decisiones en la escuela es esencial. Reconocemos que es extremadamente discutible en teoría y muy relativo en la práctica el grado de participación. Pero las escuelas sin tales oportunidades o con oportunidades irrelevantes o simbólicas, niegan clara-

mente la idea de formación política en cierto nivel del desarrollo infantil» (46).

Otro punto básico de la formación para la vida en una sociedad democrática es la APERTURA DE LA ESCUELA A LA COMUNIDAD. La escuela es, desde siempre, un medio cerrado, separado del mundo y en un cierto modo artificial.

«Por varias razones, a la vez sociales, filosóficas e intelectuales, el núcleo de nuestros sistemas educativos (enseñanza secundaria, llamada corrientemente educación general) se han desarrollado en Europa en asociación con el llamado humanismo clásico, como una forma de enseñanza separada del contingente mundo exterior y dedicada a la consecución de todo lo que es estable y permanente en el hombre y la naturaleza.

Sobre este modelo, la escuela ha sido considerada tradicionalmente en Occidente como una institución cuya capacidad para cumplir su función dependía de lo bien que guardara las distancias respecto al mundo. Para salvaguardar su serenidad, ha llevado a cabo un efectivo distanciamiento de los problemas diarios, y se ha organizado en un ambiente cerrado, protegido de las realidades, contradicciones y conflictos de la vida social, desarrollando una «cultura neutra». Hasta convertirse en una institución con sus objetivos propios, no necesariamente de acuerdo con las expectativas y necesidades de la comunidad» (47). Sin embargo, es imposible continuar hoy en día con tal concepción de la escuela. La crisis por la que pasan la mayoría de los sistemas educativos europeos se debe, entre otras causas, a esta absurda ruptura entre sociedad y escuela, que convierte a esta última en algo inoperante y anquilosado.

Por supuesto, la apertura del mundo de la educación al mundo real es tema amplio y complejo, que abarca la reforma de currícula, temas de estudio, etc. Pero hay aspectos concretos en que la escuela de hoy puede ya iniciar algunas vías de apertura a la sociedad. El profesor Erick Wallin en el seminario de Atenas hizo algunas interesantes sugerencias prácticas al respecto. Por ejemplo: hacer que los estudiantes conozcan personalmente los servicios de la comunidad, llevándolos a la Comisaría de Policía, al parque de Bomberos, al Ayuntamiento, etc.; organizar estancias en fábricas, oficinas y otros lugares para que los muchachos «vivan» el mundo del trabajo; pedir a los estudiantes mayores que hagan

(46) CRICK, B., y LISTER, I. Op. cit.

(47) VANBERGEN, P. Op. cit.

entrevistas y estudios socioeconómicos de la comunidad en que viven, para después discutirlos en clase; traer a la escuela a personajes de la vida pública que hablen a los muchachos de diversos problemas, etc.

Todos estos procedimientos para acercar la escuela a la sociedad son perfectamente aplicables en los países de Europa del Sur y, de hecho, en todos ellos hay algunas escuelas que llevan a cabo actividades de este tipo. Ya se citó el ejemplo de Malta, donde los estudiantes de último curso alternan estudio y trabajo. También en Italia hay centros, como el Instituto «Arangio Ruiz», donde los estudiantes pasan algunas semanas en empresas, bancos o almacenes y trabajan luego sobre esta experiencia. Las visitas a periódicos, servicios de correos, policías, etc., no es que sean aún comunes, pero empiezan a hacerse y las charlas en los centros docentes de personajes públicos tampoco son algo insólito.

Hay en estos cinco países algunos otros ejemplos de apertura de la escuela a la comunidad de la que forma parte, que pueden ser sugerentes para los demás. En Malta hay centros donde los chicos hacen trabajos comunitarios, tales como pintar los bancos de un parque, atender una guardería o un asilo de ancianos durante las vacaciones, o acondicionar un campo de deportes. En Portugal, la escuela «Marvila» lleva a cabo un proyecto de instalación de paneles solares para calefacción en el que colaboran con el entusiasmo de los chicos, las familias y de algún modo el pueblo entero. La escuela española «Costa i Llobera» tiene abiertas parte de sus instalaciones (gimnasio y biblioteca) para uso del barrio. Estos ejemplos demuestran que no es utópico, ni lujo de países ricos el que la escuela intente romper su clausura y poner a los estudiantes más en contacto con el mundo que les rodea. Este contacto es indispensable a los chicos para adquirir apertura mental y sentimientos de solidaridad, ambas actitudes democráticas fundamentales.

LA EDUCACION SOCIAL Y CIVICA DIRECTA

Es el último paso en el planteamiento de la socialización democrática de los adolescentes. Un paso importante, pero inútil si no se da en un contexto que tenga en cuenta todo lo que hemos dicho hasta ahora. Por supuesto, el ideal es que la escuela secundaria llegue a incluir en su curriculum la educación sociopolítica con su didáctica específica y peculiar, pero ha de hacerlo en la at-

mósfera adecuada. Si no existen unas condiciones previas mínimas de democracia en la escuela, es mejor dedicar los esfuerzos a crearlas, antes de iniciar una enseñanza directa de cuestiones sociales y políticas.

La sociedad actual es muy compleja y es necesaria una formación específica para comprender su organización, su funcionamiento y sus estructuras, y adquirir las destrezas precisas para desenvolverse en ella como ciudadano activo. Por eso la escuela tiene que proporcionar una sólida educación política a los estudiantes, de modo que su nivel cultural en este tema esté a la altura del resto de sus conocimientos científicos y humanistas. El hecho de que esta formación se incluya en el curriculum como una asignatura o como parte de otra es discutible y, en el fondo, indiferente. Lo importante es que se plantee bien, con sus objetivos, contenidos, metodología y tiempos propios; sin dar por supuesto que el profesor de historia, o el de lengua, o cualquier otro ya dará información política con ocasión de ciertos temas. Parece fundamental también para un planteamiento eficaz de la educación política, que deje de ser una actividad con «bajo status» y «alto riesgo». Esto, que según Ian Lister (48) ocurre aún en muchos países —con la excepción de EE. UU. y la República Federal Alemana, donde el status es alto— significa que a esta asignatura se le considera entre las menos importantes en la jerarquía de materias del curriculum, pero al mismo tiempo para los profesores es conflictiva y difícil de impartir. No es fácil cambiar esta situación en lo que se refiere al alto-riesgo, por lo menos a corto plazo, aunque sí puede paliarse con una buena formación de los profesores en este área. Pero en cambio es perfectamente posible elevar el «status» de la educación cívica a base de plantearla a un nivel científico y pedagógico tan alto como el de cualquier otra asignatura. Y un planteamiento científica y pedagógicamente serio significa tener en cuenta lo que hay escrito, investigado y experimentado sobre objetivos, temas, métodos, niveles adecuados para cada edad, etc., además, por supuesto, de acompañar a una deliberada promoción de un clima escolar democrático.

Por otro lado, es muy importante que la formación social y política se presente de forma atractiva e interesante a los chicos. Esto debería ser válido para cualquier asignatura: la primera condición para que un estudiante aprenda algo es que no se aburra

(48) LISTER, I.: «Some English Reflections on the seminar on political socialization, political education and political culture». Tutzing, octubre 1977.

en la clase. Pero tiene un especial sentido en las materias con objetivos de tipo actitudinal, porque fácilmente el desinterés y los sentimientos negativos que genera una clase aburrida pueden transferirse al tema sobre el que ve esa clase. Con lo cual una Educación Cívica pesada y sin interés tiene muy pocas posibilidades de lograr en los chicos actitudes participativas y favorables a los asuntos sociales. Sin embargo, una materia como ésta no tiene por qué resultar aburrida en absoluto, si se parte de temas vivos, adecuados a cada edad y cercanos a los estudiantes (como son las relaciones interpersonales reales, que ellos están viviendo, y las estructuras sociales más inmediatas) y si se inserta en un contexto de libertad de expresión y de participación activa.

De los países a los que hace relación nuestro estudio todos, excepto Portugal, incluyen cursos de Educación Cívica en el curriculum de la enseñanza secundaria inferior (11-14 años), aunque en España se han introducido recientemente y aún no se imparten de forma generalizada. En cambio en la enseñanza secundaria superior sólo existe la Cívica en Grecia y Malta. No deja de ser curioso que en algunos países se finalicen las enseñanzas de temas sociopolíticos justo a la edad (13-14 años) que los expertos suelen considerar como idónea para empezarlos.

Es lástima que en *Portugal*, donde se hizo la experiencia innovadora de introducir un curso de Cívica a la edad adecuada, fracasara el intento. En el curso 75-76, el nuevo gobierno, preocupado seriamente por la preparación de los jóvenes para la democracia, introdujo en el séptimo año de escolaridad (13-14 años) y último de la enseñanza obligatoria, los estudios de Ciencias Sociales y, dentro de ellos, una asignatura específica llamada «Educación Cívica y Politécnica». «Esta denominación; aparentemente incongruente, expresaba el doble objetivo atribuido a la materia: por una parte se quería llevar a los alumnos a frecuentar los problemas de la comunidad (visitas a las canteras y las fábricas, relaciones con los obreros, los campesinos, la población de los suburbios; encuestas sobre las condiciones de alojamiento, entrevistas en la calle, estudio del patrimonio artístico local, etc.); por otro lado, sin embargo, se esperaba que los jóvenes en presencia de los problemas reales, y, a menudo dramáticos que detectaban, se verían obligados a reflexionar sobre su solución, movilizándolo para ello todos los conocimientos adquiridos a través del estudio de todas las materias de su curriculum escolar, obteniendo así la

actitud de integración interdisciplinaria dinámica y creadora» (49). Al mismo tiempo se impartían unos cursos complementarios de «Introducción a la Política», de dos años de duración, en los que se hacía un estudio de las principales ideologías políticas y un análisis de la Constitución portuguesa. Ambas materias tenían por objeto la formación democrática de los chicos, la una desde una perspectiva más vital y directa, la otra más en el terreno de la cultura política. A la vez las dos estaban enraizadas, por el lado teórico en un marco más amplio de estudios sociales y por el lado práctico en una democratización de la vida escolar. Parece que el planteamiento era innovador y de un gran interés, sin embargo al cabo de tres años estas materias fueron suprimidas del currículum. En opinión de los autores del informe portugués, las posibles causas del fracaso fueron múltiples y complejas: desde la dificultad común a toda innovación, a la falta de literatura y material escolar adecuado a estos cursos; pasando por la falta de preparación de los profesores y el afán de proselitismo de algunos de ellos con las consiguientes reacciones familiares. No tiene nada de extraño que un intento de esta envergadura no tenga éxito a la primera, porque largos años de dictadura lógicamente dejan largas secuelas en una sociedad, que hace falta mucha moral para ir superando. Portugal es consciente de esto y no abandona su preocupación por la formación democrática de los chicos, que de momento queda diluida en los cursos de Historia, Economía y Filosofía, en espera de mejor ocasión para replantear la Educación Cívica y Política.

España está en una tesitura semejante en cuanto a iniciar la formación de los jóvenes para la democracia. De momento se ha empezado por los niveles más bajos. A partir del curso 1978-79 se ha incluido en el área de Ciencias Sociales del currículum de la enseñanza secundaria inferior una serie de contenidos referentes a la Educación Cívica. Se señala como objetivo general de esta materia el «preparar para el ejercicio y respeto de los derechos y deberes de ciudadanía las libertades democráticas y los derechos humanos fundamentales». Este enunciado general se desglosa después en otros diez objetivos, de los cuales sólo uno es de tipo cognoscitivo y los demás se refieren a la adquisición de valores, actitudes y pautas de conducta. Los contenidos se agrupan en tres niveles e incluyen temas tales como la convivencia en

(49) «Preparation à la vie en société et en démocratie en Portugal». Informe presentado al Consejo de Europa, 1979.

general y sus fundamentos morales y jurídicos, los grupos conviviales humanos (familia, escuela, nación, etc.), los conflictos sociales, los derechos humanos, la Constitución española, las instituciones internacionales, el trabajo, ideología y partidos políticos, la solidaridad entre los pueblos, etc. El Ministerio sugiere a los profesores una serie de métodos individualizados y de grupo adecuados a las características de esta materia. Pero sobre todo se hace hincapié en la necesidad de que sea el ambiente escolar el que fomente las actitudes de respeto, tolerancia, participación, responsabilidad y compañerismo: «La Escuela debe tener una organización comunitaria que estimule la fijación de esas actitudes y esquemas de comportamientos positivos, lo cual dependerá, más que de la adquisición de conocimientos programados, de la calidad de las relaciones interpersonales que caracterizan al centro, y de las relaciones que el profesor establece con sus alumnos y ayuda a crear entre ellos en el aula y fuera de ella, así como de su apertura a la comunidad circundante.»

Todo esto es lo legislado. Aún es pronto para saber hasta qué punto estas orientaciones se han hecho realidad en las escuelas. En la Enseñanza Secundaria Superior todavía no se ha incluido en el curriculum la Educación Cívica con la nueva orientación que la democracia exige. Existe ya un proyecto de Enseñanza de la Constitución dentro de la asignatura de Historia, pero esto es sólo un aspecto parcial del tema. Es de esperar que, como en los cursos inferiores, se llegue a plantear la formación cívica y política como un asunto que concierne a la vida escolar en su totalidad.

En *Grecia* la asignatura de «Formación del Ciudadano» —que se imparte en el último curso de la enseñanza secundaria inferior (13-14 años) y en el último de la secundaria superior (16-17 años)— está orientada primordialmente a dar a conocer la Constitución y las instituciones políticas del país. Al no referirse para nada a los círculos sociales más cercanos a los muchachos, éstos la consideran una materia aburrida y distante, con un lenguaje demasiado técnico y complicado. Al mismo tiempo, como no es asignatura exigida en los «exámenes panhelénicos» —única preocupación de los estudiantes griegos— su «status» escolar es de lo más bajo. Ambas cosas reducen considerablemente el impacto positivo de esta Educación Cívica, sobre los alumnos. No obstante el Ministerio de Educación griego tiene entre sus preocupaciones prioritarias la introducción del modo de pensar y de vivir democrático en la escuela. Lo intenta a través de las «comunidades de alumnos», de las actividades culturales y de la reorganización de la

vida escolar. Y sin duda encontrará el medio de hacer más atractiva y relevante la asignatura de «Formación del Ciudadano».

El planteamiento de la Educación Cívica en *Malta* parece responder bastante a lo que expertos como Langeveld, Lister o Rust recomiendan sobre contenidos, métodos y niveles. Se imparte esta asignatura en todos los cursos de la enseñanza secundaria (desde los 11 a los 16 años) y su objetivo es «una educación cívica activa, asegurando que a la vez que se imparte la información necesaria, se anima a los estudiantes a ver, juzgar y evaluar el papel que pueden desempeñar ahora y en el futuro en la comunidad de su país y en la perspectiva mundial. De modo que junto con el deseo de inculcar al niño un sentido del deber y responsabilidad hacia su familia, las personas que le rodean y su país, también se intenta proporcionar oportunidades en las que el niño sea capaz de observar y discutir los mecanismos de la sociedad y el gobierno, formar conciencia de los conceptos de corresponsabilidad, servicio comunitario y cooperación, así como de leal participación en todo el espectro de funciones de una sociedad organizada y progresiva que intenta desarrollarse de modo democrático» (50). El curriculum para los distintos niveles está estructurado en círculos concéntricos cada vez más amplios. Comienza por el mundo social más cercano al niño. La familia, la clase, la formación del propio carácter, el compañerismo, etc.; en el nivel siguiente se amplía el círculo a la participación en la escuela, el grupo de iguales y los mass-media; luego se pasa a la comunidad local en sus diversos aspectos (servicios, trabajo, salud, medio ambiente); más tarde a la comunidad nacional, las instituciones, la Constitución y los partidos políticos; para acabar con el estudio de los organismos internacionales y la solidaridad mundial. Es un curriculum perfectamente pensado para que el muchacho, según su edad, se sienta motivado a comprender y participar en los pequeños y grandes círculos sociales en los que vive. Esto va unido a una serie de sugerencias metodológicas, un claro interés de formar a los profesores en este terreno y la firme decisión de dotar a la Educación Cívica de un *status* alto entre las materias escolares. Además existe una explícita preocupación porque la formación social directa se inscriba en un ámbito escolar de socialización indirecta, en el que —con palabras del inspector encargado de Ciencias Sociales— «todo profesor sea un profesor de cívica».

(50) MINTOFF, D.: «The CCC's project núm. 1: Preparation for life in society and in a democracy. Malta report and proposals». Documento sin publicar, 1980.

En *Italia* la situación de la Educación Cívica como materia escolar no es muy clara. El medio de la formación de la conciencia cívica y política de los estudiantes no ha sido una materia académica, sino la participación en la gestión de la escuela. Una ley de 1958 incluía esta asignatura en la escuela secundaria. Sin embargo, en opinión de los autores del informe italiano, «La enseñanza de la Educación Cívica tal como ha sido concebida, ha resultado letra muerta» (51). Por causa, en primer lugar, del mismo planteamiento de la materia, pero también por la falta de preparación de los profesores y por el poco tiempo y la poca consideración que desde un principio se le concedió. De modo que en la actualidad, al parecer, se imparte generalmente la Educación Cívica, con mayor o menor eficacia según las escuelas, en la enseñanza secundaria inferior. En la superior aunque no existe como asignatura obligatoria, la descentralización y flexibilidad de curricula del sistema educativo italiano permite que las escuelas que lo deseen impartan esta materia.

Con esta preocupación el ENAIP (Ente Nazionale alla Istruzione Professionale) ha creado un seminario permanente de Educación Cívica y Social con vistas a la introducción de este tema de estudio en sus centros de Formación Profesional. El material confeccionado por el ENAIP es un buen ejemplo de cómo puede enfocarse la formación democrática de modo activo. No sólo se pretende que el alumno adquiera los conocimientos básicos de tipo social, cívico y político, sino también que reflexione personalmente sobre estas cuestiones, que tome postura y proyecte una acción. Además, el método didáctico está pensado para desarrollar hábitos de participación, diálogo y cooperación, y cumple el requisito indispensable de ser algo vivo, que parte de la realidad inmediata de los alumnos.

Se trata de un curriculum minuciosamente elaborada en cuanto a objetivos, niveles, contenidos, métodos y material didáctico. Los objetivos de cada nivel, se señalan en base a la taxonomía de Bloom y se refieren sobre todo a la adquisición de destrezas de tipo cognoscitivo, lingüístico o actitudinal. Los contenidos se agrupan en cuatro ciclos: 1.º) ciclo ciudad, que incluye tres partes: los servicios públicos, los servicios asistenciales y la casa; 2.º) ciclo Instituciones Productivas con los subciclos: organización de producción, condición del trabajo, e instituciones productivas y sociedad; 3.º) ciclo Instituciones Formativas y Culturales que incluye:

(51) GIORDANO, V., y BELLOTTI, F.: «Prospettive della Preparazione alla vita in un clima de incertezza». *Diálogos*, núms. 79-80. Roma, luglio-dic. 1979.

la selección escolar, la gestión de la escuela, los contenidos de estudio y los profesores y métodos de enseñanza; 4.º) ciclo instituciones políticas (la Constitución, el Parlamento, la Magistratura, etc.). Pero lo más interesante e innovador es la metodología utilizada para impartir esta materia. Es lo que sus creadores llaman «método de investigación», que consiste en la presentación de un «estímulo» sobre un tema —en forma de artículo, comics, relato de una experiencia, etc., sobre el que los alumnos discuten; acto seguido se les proporciona documentación sobre el problema, y del estudio y discusión sale la «propuesta de investigación», que los muchachos realizan con la ayuda metodológica del profesor y tiene tres fases fundamentales: formulación de hipótesis, recogida y análisis de datos y verificación de las hipótesis. Con los resultados de la investigación los estudiantes toman posturas personales, confrontan sus opiniones y hacen propuestas de solución al problema planteado. Por último siempre se acaba con un interrogante, procurando que los chicos tomen postura y se comprometan con los problemas, pero mantengan una apertura mental hacia cualquier otra posible perspectiva. Y en esto el ENAIP está absolutamente en línea con el consejo de Bertrand Russell: «Cuando llegues a un punto de vista mantenlo con duda. Esta duda es preciosa porque supone una mente abierta. No quiero decir de ningún modo que se confunda una mente abierta con una mente vacía» (52). Está al alcance de cualquiera comprender las ventajas de este método para una materia como la formación social y política. Sus creadores —tras 25 años de elaboración, experiencia y revisión— las resumen así:

- «— Pone a los alumnos como grupo en el centro del proceso formativo, ya que se parte de las situaciones que los alumnos viven como problemáticas;
- es un instrumento de elaboración cultural y de acción social orientada hacia la expresión creativa del individuo y del grupo, hacia el descubrimiento y la verificación de valores comunitarios, producidos por la colectividad;
- estimula en los alumnos la capacidad de descomponer la complejidad de los problemas y de recomponerla en una perspectiva modificada por las hipótesis formuladas y verificadas;

(52) RUSSELL, B., citado por HENNESSEY, R., y SLATER, J. Op. cit.

— fomenta la práctica de un rigor mental que no produce verdades dogmáticas, sino certezas provisionales» (53).

Objetivos, contenidos y metodología están afianzados por un material didáctico excelente, bien elaborado y con documentación abundante y actual, y por una seria preparación de los profesores de Educación Cívica, a base de reuniones periódicas constantes en las que se intercambian conocimientos, experiencias y problemas. Una formación social y política enfocada así, en un contexto escolar democrático, como es el italiano, se acerca mucho al ideal

(53) VALENTINI, A., et al.: «La proposta formativa ENAIP». **Formazione e lavoro**, núm. 80. Roma, 1977.

CAPITULO V

LAS ACTITUDES SOCIALES Y POLITICAS DE LOS ADOLESCENTES

¿Los chicos son demócratas? Porque, no hay que olvidar que de eso se trata. La educación cívica formal, la escuela con todos sus medios, y los demás agentes de socialización no tienen más objetivo que convertir a los muchachos en ciudadanos con actitudes y conducta democráticas. El caso es que si los chicos no acaban la educación secundaria correctamente socializados, puede decirse que la escuela ha sido un fracaso en este aspecto, pero no a la inversa. Porque a la escuela hay que exigirle que corrija las influencias negativas que pudieran provenir de los demás agentes socializadores, pero los éxitos no son nunca sólo suyos. Es decir, una mayoría de adolescentes con actitudes autoritarias, intolerantes, no participativas, pasivas e insolidarias son indicios de una escuela que no prepara para la vida en una sociedad democrática, pero unos muchachos demócratas, no son garantía de una buena escuela, porque han podido adquirir sus ideas y actitudes en un medio completamente distinto. Es importante puntualizar esto para no caer en el error de atribuir al sistema escolar éxitos que en muchos casos no le corresponden.

Habría sido muy interesante poder hacer una especie de «evaluación inicial» de las actitudes sociopolíticas de los estudiantes de los últimos cursos de la enseñanza secundaria en los países de Europa Meridional. Ello hubiera permitido, dentro de unos años, comprobar los progresos efectuados, después de que cada país tomara las medidas oportunas en cuanto a la preparación de sus jóvenes para la vida en democracia. Pero, naturalmente, eso excedía el ámbito y las posibilidades de este estudio. Hemos de con-

formarnos, para formar una idea aproximada del nivel de socialización política de estos muchachos, con las informaciones procedentes de los informes de los distintos países y las conversaciones mantenidas con los estudiantes en las visitas a escuelas. Únicamente en el caso de España disponemos, además, de datos obtenidos con rigor científico en dos investigaciones que el INCIE (Instituto Nacional de Ciencias de la Educación) ha realizado recientemente sobre el tema (*).

Intentar conocer las actitudes de los muchachos es siempre una tarea difícil, tanto si se hace a través de una investigación empírica como si el medio es la observación personal y el contacto con ellos. En el primer caso se corre el riesgo de «acartonar» una realidad rica, viva y compleja, en el segundo el de dejarse llevar de impresiones, apariencias e intuiciones y confundir lo «llamativo» o excepcional con lo típico y general. Además, en ambos casos labora en nuestra contra la tendencia de la sociedad a poner etiquetas a las personas y a los grupos: «Los jóvenes de hoy son...». Y a la hora de intentar descubrir cómo son de verdad esos jóvenes nos cuesta trabajo despojarnos de nuestros prejuicios de adultos, de las categorías e ideas preconcebidas, para aceptarlos en su originalidad y con sus valores propios. A todo esto hay que añadir la complejidad del tema en sí; es más fácil evaluar y disponer de datos objetivos referentes a conocimientos que en el terreno de las actitudes, por razones obvias; pero además, la dificultad aumenta si lo que se pretende averiguar son las «actitudes de-

(*) La primera de estas investigaciones (54) se llevó a cabo en 1977-78 con poblaciones estudiantiles de 10 y 14 años (últimos cursos de enseñanza primaria y de secundaria inferior), representados por dos muestras de 1.200 sujetos; la segunda (58) se ha realizado en 1979-80 entre los estudiantes preuniversitarios (17-19 años) con una muestra de 2.000 sujetos. En ambas investigaciones las muestras son representativa de toda la población nacional del nivel escolar estudiado y estratificadas con afijación proporcional según sexo, tipo de centro (estatal, privado, laico o religioso), habitat y región. Los cuestionarios utilizados en las dos son adaptación, refundición y —en el curso preuniversitario— ampliación de los elaborados por la I. E. A. para el estudio de la Educación Cívica en 10 países en 1974, consistentes en test de conocimientos, actitudes y percepciones y un cuestionario de datos familiares y escolares para los alumnos y un cuestionario para el profesor; en el curso preuniversitario se ha aplicado también un test de inteligencia verbal (Otis Lenon). El tratamiento estadístico de los datos ha consistido en líneas generales en análisis de varianza, tablas cruzadas (cross-tabulation), regresión múltiple y análisis factorial.

(54) DENDALUCE, I.; MUÑOZ-REPISO, M., y PEREZ, G.: **Educación para la convivencia**. INCIE. Madrid, 1978.

(55) ALVARO, M.; DENDALUCE, I.; MUÑOZ-REPISO, M., y PEREZ, G.: **Los estudiantes españoles ante los valores de la democracia**. M. E. C., Madrid, 1981.

mocráticas» por la misma naturaleza pluriforme de la democracia, que excluye la simplificación y la solución única.

Con todas estas limitaciones *in mente* tratamos de esbozar de un modo flexible y abierto algunos rasgos de la socialización política de los jóvenes. Los datos españoles nos han servido de hipótesis o punto de partida que hemos intentado contrastar, en la medida de lo posible y sin ninguna pretensión científica, con la situación de los demás países.

LAS ACTITUDES SOCIALES Y POLITICAS DE LOS JOVENES ESPAÑOLES

Los resultados de las dos investigaciones llevadas a cabo por el INCIE han sido, en líneas generales, bastante buenos, comparables a los obtenidos por estudiantes de países en los que la democracia es ya una tradición, con estructuras educativas mucho más avanzadas en lo que se refiere a participación y con Educación Cívica en el curriculum. Naturalmente, no hay que perder de vista que los datos de estudiantes americanos y europeos que han servido de comparación son del año 71, y los españoles del 77 y 79; en seis u ocho años pasan muchas cosas, el mundo evoluciona y es de suponer que las distintas generaciones de adolescentes también progresan (aunque también cabe suponer lo contrario). Pero en todo caso, en España, sí ha habido un cambio importante; la adolescencia de estos chicos ha coincidido con el nacimiento de la democracia y, sin duda, han vivido unos años especialmente motivadores en lo que se refiere a cuestiones sociales y políticas.

En la investigación entre estudiantes preuniversitarios —a la que nos vamos a limitar por considerarla de mayor interés para este trabajo— parece confirmarse la tesis de Judith Torney (56) y otros autores de que conocimientos y actitudes cívicas no siguen un proceso paralelo ni van necesariamente unidos. El análisis factorial, efectivamente, ha revelado que ambos constituyen factores distintos y separados con claridad, y además las variables significativas en uno y otro aspecto generalmente no coinciden. Pero el dato decisivo en este sentido es la diferencia de puntuaciones en ambos factores. Los estudiantes españoles preuniversitarios tie-

(56) TORNEY, J.; OPPENHEIM, A. N., and FARNEN, R.: **Civic Education in ten Countries**. Stockholm Almqvist and Wiksell. John Wiley and Sons. New York-London, 1975.

nen un nivel de conocimientos cívico medio-bajo (por ejemplo, están por debajo de USA y la República Federal de Alemania y, en cambio, por encima de Irlanda) lógico, puesto que no reciben enseñanza formal de estos temas. En cambio sus actitudes democráticas no dejan nada que desear respecto a los chicos de otros países. Esto significa que la ausencia de formación Cívica tiene mayor repercusión en el terreno cognoscitivo que en el actitudinal y que el nivel de conocimientos específicamente políticos no guarda una relación directa con el talante democrático. Sí, en cambio, hay una correlación —como luego se verá— entre una buena formación intelectual general y la madurez de las actitudes políticas.

En un esbozo general de las actitudes cívico-sociales de estos muchachos de último año de enseñanza secundaria, podría decirse que demuestran poco interés y son poco participativos en cuestiones de tipo social, mantienen una postura muy crítica respecto al gobierno y tienen poca confianza en la eficacia del juego político (tanto en cuanto a intervención del ciudadano como a eficiencia del gobierno, partidos e instituciones políticas). En cambio manifiestan un decidido apoyo a los valores democráticos, entendiendo por tales el antiautoritarismo, la tolerancia, la defensa de las libertades ciudadanas, el respeto a las minorías, el sentido de igualdad social y legal entre los sexos, el antibelicismo, la valoración del espíritu crítico; además son realista, conscientes de los conflictos sociales, de la influencia de los grupos de presión y de los distintos intereses que entran en juego en las cuestiones políticas; y por otro lado son sumamente igualitarios en sus actitudes hacia las distintas personas que componen la sociedad, sea cual sea su ideología, status o raza, tienen un gran sentido de la justicia y un concepto maduro de lo que es un buen ciudadano. Respecto a los chicos de 10 y 14 años se constata una clara evolución positiva en el proceso de socialización política. Podría incluso decirse que están en un estadio bastante cercano al de los estudiantes preuniversitarios alemanes (que obtiene las mejores puntuaciones en actitudes igual que en conocimientos), sólo que con mucho menos espíritu de participación social.

En el estudio de la IEA se comprobó que es posible establecer distintos modelos (*patterns*) actitudinales, combinando tres factores: apoyo a los valores democráticos, valoración del gobierno e interés político y participación (cada uno de estos factores está a su vez compuesto de un conjunto de variables). La alta valoración del gobierno y el apoyo a los valores democráticos parecen

ser incompatibles. De hecho en ningún país se dan juntos. El interés y participación social, en cambio, no guardan ninguna relación con los factores anteriores, pueden darse indistintamente junto a uno o junto a otro. Hay países, como Alemania Federal, en donde los estudiantes muestran un fuerte apoyo a los valores democráticos y gran interés político, a la vez que una baja valoración del gobierno; en USA, en cambio, el interés y participación va unido a la buena evaluación del gobierno y es menor el apoyo a los valores democráticos. El caso de los estudiantes españoles no coincide con ninguno de los modelos anteriores: junto a fuerte apoyo a los valores de la democracia se da una baja valoración del gobierno y poca participación social.

En cuanto a las variables significativas consideradas en este estudio sobre la socialización política de los jóvenes españoles, el análisis de regresión ha dado como resultado que la inteligencia es la variable con mayor poder predictivo, no sólo sobre los conocimientos, sino también sobre las actitudes democráticas, en especial la tolerancia. Hay que tener en cuenta que se ha utilizado un test (el TOL) que mide inteligencia verbal, es decir, formación intelectual o nivel cultural en el sentido más profundo del término. De ahí es fácil concluir que lo más importante en todo, y también en la preparación para la democracia, es una buena educación global. Una buena escuela en todos los aspectos, y en especial en el que le es más propio de la sólida formación intelectual y la promoción del análisis racional y crítico, es la premisa indispensable de la preparación a la vida democrática.

Otra variable que da lugar a diferencias significativas en conocimientos y actitudes a la vez, es el sexo. En conocimientos las chicas están claramente por debajo de los chicos. En actitudes las diferencias no tienen el sentido de «mejor» y «peor», sino de distintos modelos de socialización: las chicas son tan igualitarias y democráticas como los chicos, pero tienen una visión social más resguardada, ingenua y poco crítica, y confían más en el juego político y en el gobierno. En todo caso, estas diferencias de socialización entre los sexos —que son más acentuadas en preuniversitario que entre los estudiantes de 10 y 14 años— revelan la discriminación educativa de la mujer, que existe aún en España.

Los demás factores relevantes en uno y otro aspecto de la socialización, en cambio, no coinciden. Pues mientras en conocimientos son determinantes las variables tipo de centro, ocupación del padre y tamaño de la población (obtienen las mejores puntuaciones los estudiantes de centros religiosos, los hijos de profe-

sionales con nivel de licenciado y los que viven en poblaciones de más de 50.000 habitantes), en lo referente a actitudes esas circunstancias no tienen relevancia ninguna, y las diferencias vienen dadas por factores de tipo personal, como son la identificación partidista del estudiante y el hecho de haber tenido o no alguna experiencia política significativa. Se encuentran las actitudes más democráticas entre aquellos chicos que han tenido alguna experiencia política del tipo que sea y entre los que prefieren los partidos de izquierda. Este último punto es particularmente interesante, porque se da una graduación perfecta (en una escala de cinco intervalos entre extrema izquierda y extrema derecha, más la categoría «no votaría») en todos los aspectos actitudinales. Cuanto más a la izquierda se sitúan los chicos son más tolerantes, apoyan más las libertades cívicas, están más a favor de la igualdad de derechos entre los sexos, son más críticos y antiautoritarios; el tercer puesto lo ocupan siempre los alumnos que no votarían, es decir, se sitúan entre los de izquierda moderada y los de centro. Esta relación entre preferencia de voto y actitudes sociales era de esperar en un país donde la derecha se ha identificado durante mucho tiempo con la intransigencia y el autoritarismo, pero la comprobación empírica es interesante. Y lo es también constatar la distribución de la preferencia de voto: un tercio de los estudiantes manifiesta que no votaría a ningún partido; otro tercio votaría izquierda o extrema izquierda, y el resto se reparte entre centro (la mayoría), derecha y extrema derecha. La distribución corresponde bastante con el modelo actitudinal establecido anteriormente: entre muchachos con poco interés político y poco sentido de la participación, lo lógico es que la opción con más adeptos sea la abstención, pero como al mismo tiempo son tolerantes, críticos y liberales, si votan prefieren los partidos de izquierdas.

Se pueden desglosar, pues, de la investigación española una serie de puntos generales a confrontar con la realidad de los otros países de Europa Meridional: desconexión entre conocimientos y actitudes sociopolíticas: bajo nivel de conocimientos junto a un relativamente alto nivel en actitudes; predominancia entre los chicos del modelo actitudinal poco participativo, crítico respecto al gobierno y de apoyo decidido a los valores democráticos; repercusión de la buena educación intelectual en la formación de actitudes democráticas; y existencia de una socialización diferencial según los sexos.

LAS ACTITUDES SOCIALES Y POLITICAS DE LOS ESTUDIANTES DE GRECIA, ITALIA, MALTA Y PORTUGAL

Es realmente arriesgado hacer generalizaciones en base a visitas, conversaciones e informes, sin ningún dato fiable en la mano referente a las actitudes de los muchachos de estos países. Pero de todos modos es bastante probable que no haya grandes errores en nuestras apreciaciones, porque las conversaciones con los estudiantes, si bien no son un método de investigación presentable en absoluto, la verdad es que son un medio muy bueno de saber lo que piensan. Porque los chicos suelen ser espontáneos, abiertos, sin reservas ni dobleces —como acostumbran los adultos— y están deseando hablar de sus problemas e inquietudes. Además, los jóvenes actuales de 16-18 años son capaces de hacer análisis sobre el modo de vivir y pensar de la gente de su edad bastante certeros y profundos. Una ventaja en este sentido ha sido la facilidad de comunicación en los países de habla latina y en la bilingüe Malta.

Al esquema general que se ha perfilado entre los estudiantes españoles parecen acercarse, con ligeras variantes, los de los demás países meridionales. Es una constante el que los chicos sean conscientes y se lamenten de su falta de cultura política. Salvo excepciones, consideran que la escuela no les proporciona los conocimientos necesarios para comprender todo el «tinglado» de la sociedad, y manejarse en ella con cierta seguridad. Pero, a pesar de su deficiente formación sociopolítica, las actitudes de estos muchachos son, por lo general, absolutamente democráticas, abiertas, tolerantes, igualitarias, pacifistas y antiautoritarias. Por otro lado, son capaces de enfocar las cuestiones sociopolíticas con gran madurez y sentido crítico, pero no tienen ningún interés por una participación social activa. Casi siempre esto ocurre porque no se les da ocasión de participar en nada con cierta trascendencia. Prueba de ello es que en Italia y Portugal, donde los cauces participativos son mayores, la actitud de los estudiantes es algo más activa y parecen más interesados por los temas políticos.

El informe portugués confirma, aunque con ciertas matizaciones, esta imagen esquemática, en lo que se refiere a los jóvenes de su país: «Se puede trazar en síntesis (con todas las reservas derivadas del riesgo de las generalizaciones) los rasgos predominantes de la actitud de la juventud hacia los problemas enunciados: indiferencia de la mayoría de ellos; imagen de los hechos simplificada, idealista y generosa; propensión a la tolerancia y simpatía marcada

hacia el ideal de justicia social y de paz; tendencia a confundir estructura y coyuntura y a juzgar los fenómenos generales según una perspectiva personal; débil nivel de autonomía crítica; permeabilidad a los slogans y a las nociones recibidas de fuera; destreza mental insuficiente para la conquista de esta autonomía». En este párrafo, resumen de una descripción más amplia de quien parece conocer bien la problemática de la juventud portuguesa, se traslucen ciertos rasgos ya señalados: actitudes democráticas, pero falta de una cultura política que permita a los muchachos afrontar con criterios personales las informaciones contrapuestas y las diversas influencias sociales. Los autores del informe italiano apuntan como una de las posibles causas del desinterés de los jóvenes por los asuntos comunitarios la prolongada adolescencia en la que son mantenidos por la sociedad. Esto se debe, en parte, a razones económicas insoslayables —tardía incorporación al mundo del trabajo—, pero también a la reticencia de los adultos a reconocer a los muchachos un papel responsable: se les presentan las cosas hechas, y hechas, con frecuencia, de un modo nada atractivo para ellos.

Respecto a la repercusión del nivel intelectual en las actitudes cívicas, hemos podido constatar en las visitas a escuelas, que en aquellas bien organizadas pedagógicamente, con altas exigencias académicas y un equipo de profesores muy preocupado por la formación intelectual de los estudiantes —siempre que todo esto se diera en un clima de libertad— solían encontrarse grupos de muchachos excepcionales con una considerable madurez social. Se veía claramente que, aunque ellos tampoco recibían una educación sociopolítica específica, su elevado desarrollo de las capacidades racionales, les había llevado a actitudes más abiertas, críticas y evolucionadas que la media. A la vez eran más capaces de profundizar en temas sociales, que para la mayoría hubieran resultado complejos y aburridos; y de tener un claro sentido de su responsabilidad para con la sociedad en y de la que viven. Eran un buen ejemplo de cómo una buena educación global que mejora el nivel intelectual, tiene también un impacto positivo sobre los aspectos actitudinales.

Diferencias de socialización según los sexos las hemos encontrado en todos los países meridionales, acentuadas en aquellos —como Malta— en que existe una fuerte discriminación educativa entre niños y niñas. En todas partes, salvo excepciones naturalmente, las chicas son más pasivas, conformistas y desinteresadas de los temas políticos. El hecho de que la diferenciación se vaya

haciendo con la edad, pone de manifiesto una vez más que no se trata de una cuestión biológica, sino cultural y social. Y vuelve a reforzar la idea de lo poco igualitarios que son nuestros sistemas educativos.

Las actitudes sociopolíticas de los adolescentes, permiten pues un cierto optimismo. Quizá el ideal sería que mantuvieran posturas de apoyo a los valores democráticos, fueran participativos y se mostraran críticos respecto al gobierno, pero de modo constructivo y sin llegar al escepticismo. Sin embargo, el que sus actitudes sean altamente democráticas, a pesar de que las condiciones no sean las mejores, hace pensar, en lo mucho que podría conseguirse con una formación cívico-social intencional y bien planteada. Habría que insistir sobre todo en dar a los estudiantes responsabilidades y ocasión de participar en las cuestiones que atañen a la vida de la escuela y de la comunidad, para no convertirlos en personas al margen del proceso social y político, y a la vez procurar que la socialización democrática sea igual para todos los grupos, sin discriminaciones de ningún tipo contrarias a su propia esencia.

CAPITULO VI

A MODO DE CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

«La respuesta que se suele dar en la actualidad a las críticas sobre los programas de estudio es que ya se encuentran bastante sobrecargados. El mismo tipo de acogida recibían, en el siglo XIX, las propuestas de enseñar ciencia e, incluso, historia.»

(RAYMOND WILLIAMS: *The long Revolution*)

RECAPITULACION

Al comenzar este trabajo, nuestra posición podía definirse como de escepticismo básico alimentado por la naturaleza (elusiva) del tema, la incertidumbre respecto a la evolución futura de los países de Europa del Sur y la situación de crisis económica e involución que sacude el mundo civilizado. En efecto, el papel efectivo de la escuela como agente socializador para la vida democrática, está poco claro, los jóvenes reciben influencias de fuentes diversas cuya preponderancia es difícil de determinar y varía según el grado de desarrollo económico, habitat rural o urbano, clase social, medio cultural, etc. Por otro lado, las democracias de algunos de los países considerados son aún débiles y se hallan en proceso de consolidación, sometidas a toda suerte de peligros que hacen que el futuro democrático de esas sociedades no esté totalmente asegurado. Aunque este hecho no ponga en cuestión las virtudes de la escuela democrática en el sentido expresado a lo largo del trabajo, evidentemente nos coloca en una posición menos firme y sólida

que la mantenida por otros autores de trabajos para el Proyecto número 1, más afortunados en el sentido de poseer certeza con respecto al rasgo básico de la sociedad del futuro que concierne a su estudio. Es el caso de Y. Deforge cuando toma como punto central de su estudio sobre preparación para la vida del trabajo el carácter inevitablemente técnico de la sociedad europea futura (57).

Por lo que se refiere al momento histórico mundial, tampoco favorece especialmente a un intento como el que persigue este trabajo de contribuir a efectuar cambios profundos en los sistemas educativos de los países de Europa del Sur, la actitud defensiva y de repliegue que lleva a que en países con sólida tradición democrática y de formación social en las escuelas, se hable en la actualidad de *protected curriculum*. En efecto, la ampliación progresiva de los currícula hasta llegar a incluir en ellos todas las áreas básicas de experiencia humana puede considerarse como un claro signo de progreso. Del mismo modo las tendencias *back to basics* que, con la excusa de las dificultades económicas derivadas de la crisis, intentan eliminar de los currícula áreas como la social y cívica, constituyen una muestra especialmente clara de los vientos involucionistas que soplan por el mundo. El WCTOP expresa su preocupación de la forma siguiente: «Las condiciones de crisis social favorecen actitudes de racismo y xenofobia. Los emigrantes son devueltos a sus lugares de origen, al tiempo que los gobiernos obstruyen los intercambios de jóvenes de diferentes países, especialmente en enseñanza superior» (58), se comprenderá, pues, que ante esta situación nuestra posición no puede ser sino de escepticismo y conciencia realista de las dificultades que encontrará cualquier intento serio de efectuar cambios duraderos en los procesos educativos, en orden a conseguir una correcta socialización democrática de los adolescentes. Los obstáculos, en efecto, son de todo tipo y alcance, algunos son peculiares de los países mediterráneos y otros se presentan en cualquier contexto. Por citar alguno de los específicos, sobre todo en los países que se encuentran en proceso de transición hacia la democracia, empezaremos por uno de carácter político que consiste en la permanencia en puestos de responsabilidad de gran número de funcionarios «socializados» en los hábitos autoritarios de los antiguos regí-

(57) DEFORGE, Y.: **Demain la vie...** DECS/EGT (80)34. Conseil de l'Europe. Strasbourg, 1980.

(58) Borrador de declaración sobre «Preparación para la vida», elaborado por el WCTOP. Strasbourg, 1980. DECS/EGT (80) 52.

menes, de difícil reciclaje y de convicciones democráticas, por ponerlo suave, dudosas. Bien es verdad que en Grecia tuvo lugar un cierto grado de *katharsis* o purga suave, y otro tanto sucedió en Portugal, lo que en parte contribuyó a paliar el problema en esos países.

Otro fenómeno peculiar a las situaciones de transición es el reforzamiento de la actitud defensivo-agresiva de los sectores sociales más conservadores, que sienten la democracia como una amenaza a sus posiciones de poder y que, ante intentos de reforma de los sistemas educativos en el sentido de adecuarlos a los requerimientos de una sociedad democrática, reaccionan de forma especialmente coordinada y violenta. Se comprenderá fácilmente que en estos contextos sociales los miedos a la «politización» de las escuelas y la consideración como tabú el tratamiento de los temas político-sociales en las aulas, alcanzan cotas indescriptibles. De aquí que la inseguridad básica de los profesores de estas materias se vea acentuada. Ian Lister ilustra esta inseguridad básica cuando dice que la educación política ofrece a los enseñantes «tres patatas calientes». La primera sería su carácter controversial que horroriza a tantos directores, profesores y padres que preferirían que se le siguiera considerando tema tabú, junto con el sexo y la religión. La segunda, que los propios profesores formen parte de la estructura político-burocrática en una sociedad moderna, es decir, forman parte del status-quo y se supone que no deberían ponerlo en cuestión. La tercera es que la propia escuela, con su estructura jerárquica, es un sistema político y que el análisis político aplicado a ese sistema podría presionar sobre la institución (por ejemplo, si los estudiantes llegan a la conclusión que la política, al igual que la caridad, empieza en casa) (59).

En nuestros países, la formación político-social ofrece, además, alguna «patata caliente» adicional a los enseñantes: la absoluta novedad del tema, la carencia o inadecuación de los materiales bibliográficos y de planes de formación del profesorado específicamente orientados al aprendizaje de las nuevas destrezas (*skills*), modos de pensar y métodos de evaluación adecuados al enfoque correcto de estas enseñanzas. Otra puede ser el status de la materia, que si en países con mayor tradición en educación sociopolítica sigue siendo bajo, en éstos del sur podría calificarse como de *underground*.

Como se ha visto a lo largo del trabajo, las posibilidades de

(59) LISTER, I.: «Political Education». Aims. Op. cit.

vencer obstáculos a nivel de escuelas individuales son variadas y los resultados de las experiencias piloto muestran lo que puede conseguirse sobre bases de motivación y espíritu crítico, incluso en las circunstancias más adversas. No se olvide que, por ejemplo, algunas de las escuelas catalanes antes citadas existían durante la dictadura, cuando mantener escuelas «diferentes» a las normas establecidas era una auténtica actividad «de alto riesgo». Son los mismos equipos inspiradores y animadores de esas escuelas, los que en este momento se esfuerzan en adaptar su estrategia socializadora a la nueva situación democrática del país. J. Comellas, uno de los miembros del equipo, lo expresaba así: «durante la dictadura intentábamos formar chicos contestatarios, mientras que ahora, queremos formar participantes activos en el proceso democrático». Pero además, estas escuelas modélicas en cuanto a preparación para la vida social, lo son también en todos los demás aspectos: los métodos de enseñanza, la organización de la escuela, la continua realización de innovaciones y su continua puesta en cuestión configuran un tipo de escuela que se acerca al ideal de «escuela globalmente buena». Se constata además al estudiar estas escuelas, la importancia del *ethos* (60) como factor de cohesión entre los distintos sectores implicados en el proceso. Las posibilidades de realizar cambios efectivos a nivel de sistema educativo en su conjunto dependen de algunos factores de difícil manipulación a corto plazo, tales como la relación de fuerzas políticas en el parlamento, el modelo de sociedad propugnado por el partido en el gobierno y el poder de instituciones con grandes intereses político-económicos en el sector educativo, que en algunos de los países considerados controlan una elevada proporción del sector privado de la enseñanza.

Si el momento histórico de auge económico y contestación política permitió que triunfara en el parlamento italiano una legislación potenciadora de la introducción de la democracia en las escuelas, las perspectivas en el resto de los países objeto de este estudio son más bien sombrías al respecto. Ello no quita para que, a nivel de declaración de principios, los gobiernos se muestren generosísimos en propugnar el funcionamiento democrático de las escuelas en los preámbulos de los textos legales. Es importante aplicar a estos textos la distinción entre «palabras que se refieren a palabras y palabras que se refieren a personas o cosas del mun-

(60) Informe sobre la reunión de los autores de estudios para el proyecto «Preparación para la vida». DECS/EGT (80) 6.

do real» (61). El test lo proporcionan las disposiciones concretas que efectivamente limiten la autoridad del director, consagren la apertura de la escuela a la comunidad y la participación real de los estudiantes; en otras palabras, fomenten la creación de una atmósfera escolar congruente con los fines de la educación para la democracia.

SUGERENCIAS

Aún con todas las limitaciones y obstáculos a que hemos hecho referencia, las experiencias identificadas muestran que es mucho lo que puede hacerse en el terreno de la preparación para la vida en una sociedad democrática. La carencia de tradición escolar en este sentido en varios de los países considerados, junto con la exigencia que deben plantearse los sistemas educativos de colaborar al máximo en la consolidación de las democracias, nos animan a pensar que estas sugerencias, lejos de ser un recetario vacuo, puedan constituir la base de desarrollos eficaces en los procesos educativos.

1. *Respecto a la educación social y cívica indirecta*, hay que empezar recordando que, a pesar de las dificultades de determinar la preponderancia de uno u otro agente en la socialización de los adolescentes, las posibilidades de la escuela deben ser aprovechadas en el sentido de proporcionar a los estudiantes los conocimientos, actitudes y destrezas necesarios para comprender, actuar y analizar críticamente la información que reciben de los otros agentes de socialización, a saber, familia, grupo de iguales y mass-media.

Como condiciones previas generales (nivel macro) de los sistemas educativos para crear el marco adecuado a una buena preparación para la vida democrática; citaremos las siguientes:

— Un grado de descentralización administrativa suficiente tiende a favorecer la flexibilidad y la adaptabilidad de los sistemas educativos a las necesidades y peculiaridades de los diferentes contextos. La regionalización mal planificada puede, sin embargo, agravar las diferencias económicas existentes entre unas zonas y otras, con la consiguiente repercusión sobre las ya flagrantes

(61) BERLIN, I. Introducción en HERZEN, A.: **Childhood, Youth and Exile**. Oxford University Press, 1980.

diferencias existentes entre las escuelas, según el grado de prosperidad económica del área donde estén enclavadas. En todo caso, un somero análisis comparado de los países objeto de nuestro estudio, muestra que la descentralización favorece la introducción de innovaciones, su puesta en cuestión y, en definitiva, facilita el efectuar los necesarios cambios en los procesos educativos para adaptarlos a la realidad social.

— El atenuamiento de las discriminaciones y desigualdades de trato educativo que reciben los niños de estos países según su clase social, sexo o habitat, acentuados en casi todos por la existencia de escuelas públicas o estatales y privadas, constituye un prerrequisito fundamental para implementar programas de educación social que no estén en abierta contradicción con la realidad circundante. A falta de cifras sobre las que poder emitir opiniones más exactas, podemos decir que en el curso de las visitas a los diferentes países, llevamos a cabo la experiencia de preguntar a los padres de familia con que tuvimos contacto —autoridades de los ministerios de educación en la mayoría de los casos— acerca del tipo de centro al que enviaban a sus hijos y la respuesta mayoritaria fue que a escuelas privadas «que ofrecen una enseñanza de mucha mejor calidad que las públicas». En una época, como la presente, de crisis y restricciones financieras, ante la dificultad de aumentar las asignaciones presupuestarias para educación, los gobiernos deberían considerar tema prioritario el de elevar los estándares de calidad de la escuela pública recanalizando hacia este sector parte de las subvenciones que van al sector de escuelas privadas.

— La apertura de la escuela a la comunidad local, nacional e internacional puede materializarse en las formas descritas en el seminario de Atenas:

- Participación de la comunidad local en la vida de la escuela, siempre que se considere conveniente;
- visitas a centros de trabajo e instituciones comunitarias;
- charlas en las escuelas a cargo de representantes de los diferentes sectores de la vida pública;
- participación de los estudiantes en las tareas sociales de la comunidad local;
- intercambios internacionales de estudiantes.

Aunque estas prácticas distan mucho de ser la norma en los países de Europa del Sur, conviene tener presente una de las con-

clusiones del Grupo de Trabajo de habla inglesa en el Symposium de Solna: «Los nuevos métodos de educación social reconocen implícitamente el hecho de que, cualquier programa que pretenda acercar la escuela al mundo exterior será de alcance limitado si se reduce únicamente a simulaciones y al medio inmediato a la escuela. Sin embargo debe reconocerse el peligro de invertir cantidades excesivas de energía y tiempo en proyectos deficientemente concebidos de "experiencia viva" fuera de la escuela sin prestar la debida atención a la calidad del aprendizaje que proporcionen».

— La participación de la comunidad educativa en la gestión de los centros es condición imprescindible para que dicha gestión sea realmente democrática y para que la comunidad sienta y participe de los asuntos escolares como propios. En este aspecto, el paso dado por los *decreti delegati* italianos es decisivo: conseguir que la gestión de la escuela no esté reservada exclusivamente a los funcionarios de la administración estatal, sino que implique a los profesores, a los estudiantes, a representantes de los ayuntamientos y otras entidades locales y de las asociaciones de trabajadores y empresarios.

— Partiendo de la consideración de los currícula en sentido amplio, como todo aquello que la escuela ofrece, dentro del horario y como actividades extraescolares, debe abandonarse la orientación tradicional, por materias de los currícula y siguiendo el esquema expuesto por J. Tomlinsson en la «Reunión de Autores» (62) tomar como base las áreas de experiencia humana que se intentarán cubrir equilibradamente mediante una enseñanza de las asignaturas que progrese en el tiempo en adecuación con el desarrollo de cada alumno. El fomento de la iniciativa y sentido de la responsabilidad de los estudiantes va muy ligado a esta concepción personalizada de la enseñanza.

— En cuanto a las relaciones profesor-alumno creemos, a la luz de las experiencias visitadas, que la clave del éxito en la mayoría de los casos está en la actitud de respeto de los profesores por sus alumnos. Cuando esto falta, las relaciones son del tipo autoritario-paternalista, en abierta contradicción con cualquier proyecto serio de educación social.

Para los niveles «meso» y «micro» las sugerencias son las siguientes:

— Reorganizar los espacios y los horarios escolares en el sen-

(62) Report on the Meeting of Authors of Studies. Op. cit.

tido de dotarlos de mayor flexibilidad y adaptabilidad a las diferentes funciones de la escuela. Normalmente, tanto los espacios como los horarios escolares se distribuyen con el criterio único de proveer rutinarias lecciones magistrales a grupos uniformes de estudiantes en aulas igualmente uniformes. Alguna de las experiencias descritas anteriormente en este trabajo, muestra lo que puede conseguirse con horarios funcionales y flexibles que cambian cada semana ofreciendo actividades diferentes según niveles y áreas, en pequeños, medianos o grandes grupos y con variedad de métodos. Ello se traduce en un tipo de organización escolar viva y motivadora para todos los sectores implicados en el proceso. Dos signos muy claros de lo anterior son que gracias a esta flexibilidad, el problema del absentismo de los profesores se elimina totalmente y los estudiantes pasan, por propia voluntad, en «su» escuela muchas más horas de las requeridas por los horarios oficiales, ocupados en todo tipo de tareas creativas.

— La participación auténtica de los estudiantes en todas las tareas de la escuela constituye quizá el prerrequisito básico para una correcta socialización democrática de los chicos. Si se acepta la definición de democracia ofrecida al principio de este trabajo como *actitud que* debe guiar las relaciones humanas y que se basa en *skills* que capaciten para el diálogo, la confrontación de opiniones, la responsabilidad compartida y la participación en la toma de decisiones, habrá que admitir que estas *skills* democráticas se adquieren únicamente con la práctica. Nunca insistiremos bastante en que la escuela es el lugar donde las personas viven socialmente durante una cuarta parte de sus vidas, por tanto no se puede posponer ni suplantar la experiencia de vivir en democracia a estos jóvenes adultos de 14 a 19 años. Sería equivalente a prometerles un espléndido futuro a cambio de un presente gris y aburrido. Esta conocida teoría escatológica parece una doctrina perversa, dirigida contra la vida humana (63).

Es evidente que sólo una participación real en todos los asuntos de la vida escolar, que no decepcione sus expectativas y que, a la vez, les haga conscientes de las dificultades, constituirá la base de una actitud de participación activa y responsable en la vida social del país.

— Los sistemas de delegados y representantes de los estudiantes, que algunos sistemas educativos exhiben como máximo exponente de la llegada de la democracia a la escuela, cuando no

(63) BERLIN, I. Introducción en HERZEN, A. Op. cit.

existe una participación real de la comunidad escolar en las tareas de gestión (dichos organismos) se convierten en meros símbolos, separados totalmente de las bases, sin posibilidad ni siquiera de reunirse libremente o sin la presencia de un profesor-vigilante. En definitiva, se convierten en el tipo de invento que frustra las expectativas de los jóvenes con respecto a los métodos democráticos y convierte a los «delegados» en simples remedos —en versión repipi— del director de la escuela. Sin embargo, en una atmósfera escolar distendida, donde las relaciones están presididas por el respeto mutuo y la corresponsabilidad, los representantes y delegados pueden cumplir importantísimas funciones mediadoras, fluidificadoras y transmisoras de información.

— Es necesario tener en cuenta las posibilidades del grupo-clase como medio natural de formación social para todos sus componentes, incluido el profesor que, al ser un miembro del grupo, también se enriquece o se frustra como consecuencia de la interacción. Es éste un medio de socialización al que ni siquiera la literatura especializada ha prestado la suficiente atención. Tampoco es corriente encontrar escuelas donde se haya explicitado este tipo de planteamiento. Quizá sea porque ello pone en cuestión la autoridad del profesor, al hacer de la «negociación» la base de todo el proceso de interacción del grupo.

— La creación de una atmósfera escolar congruente con los fines de la educación social será, pues, el objetivo de todas las propuestas anteriores. Ahora bien, traducir estas intenciones en términos de escuela y aula no sólo compete a los profesores especializados. La tarea ha de ser compartida y apoyada por *todos* los profesores de la escuela para, de este modo, crear el clima adecuado. Como dice Pat White (64), todos los profesores deberán recibir una formación que les permita ser conscientes de su responsabilidad por los mensajes socio-políticos que puedan transmitir a los estudiantes a través de su práctica docente. Una buena formación profesional en educación socio-política ayudará al profesor a adoptar una actitud crítica con respecto a los métodos que utiliza, por ejemplo, en la toma de decisiones o en la evaluación.

— Las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad educativa son la base de la atmósfera escolar. La idea del «mediador institucional» tal como ha sido puesta en práctica en alguna de las escuelas visitadas, nos parece especialmente útil

(64) WHITE, P.: «Political Education in a Democracy: The Implications for Teacher Education», *Journal of Further and Higher Education*. Invierno 1977.

como medio de resolver y desobjetivizar situaciones conflictivas. También la idea expuesta por E. Wallin en el seminario de Atenas, sobre la necesidad de formar especialmente a los directores para hacerlos conscientes de sus responsabilidades en el funcionamiento democrático de las escuelas, debe ser tenida en cuenta.

— Se deberá persuadir a la comunidad escolar y al público en general acerca de la importancia vital de la educación social para el bienestar futuro de la sociedad y de sus miembros. Por tanto, no se debería considerar a la educación social como una función secundaria de la escuela o como un lujo, máxime en países que intentan consolidar un nuevo modelo de sociedad.

II. Respecto a *la educación social y cívica directa*, es importante tener en cuenta los siguientes puntos.

— Carece de sentido todo intento de introducir la enseñanza directa de materias sociales y cívicas si no existen unas condiciones previas de democracia en la escuela.

— Como se dijo en el Symposium de Solna: Si se admite que la formación social ocupa un lugar fundamental dentro del proceso educativo, no deberá, por tanto, omitirse de un curriculum que pretenda ofrecer a los jóvenes la oportunidad de desarrollarse íntegramente. La idea de áreas de experiencia dentro de un curriculum «protegido» es valiosa ya que en principio, este enfoque aseguraría el desarrollo político, social, moral y ético, así como el científico, matemático y lingüístico.

— La educación social, cívica y política debe plantearse como compendio de conocimientos actitudes y destrezas (*). El conocimiento socio-político se expresa, a veces, conceptualmente. Los conceptos socio-políticos son a la vez instrumentos de análisis y compendios de términos técnicos. Constituyen, además un puente necesario entre el conocimiento y la comprensión. Contribuyen a categorizar nuestros conocimientos y experiencias mediante conceptos generales tales como poder, autoridad, bienestar o libertad, u otros relacionados con el funcionamiento de la democracia como elecciones, leyes, grupos de presión, o que describen creencias e ideologías concretas, por ejemplo, socialismo, conservadurismo,

(*) En este apartado seguimos casi literalmente el documento «Political Competence», cuyo contenido coincide con el planteamiento ya expuesto de I. Lister y B. Crick (66).

(65) «Political Competence». Extracto del curriculum 11-16, Documentos de trabajo de los inspectores de Su Majestad, contribución al debate. Diciembre 1977.

comunismo, capitalismo y anarquismo; o relacionados con cuestiones concretas, tales como nacionalización, pacifismo, derechos de la mujer y racismo. Esta lista no pretende ser prescriptiva ni exhaustiva. Cuáles sean los conceptos que deban incluirse en cada programa, dependerá de los objetivos del profesor y de las cuestiones que tengan mayor importancia en cada momento.

La propia riqueza y complejidad de estos conceptos conlleva la discrepancia. La cuestión política fundamental es «¿qué pasa cuando la gente discrepa?». La *actitud* de capacidad política en una democracia se basa, sobre todo, en la tolerancia, entendiendo por tal no sólo el aceptar, sino también el ver con agrado las diferencias de puntos de vista que se producen en cualquier contexto social. Otra actitud política consiste en aceptar la transacción. Evidentemente existen otros medios de resolver las diferencias políticas: mediante guerra, censura, encarcelamiento u otros modos igualmente violentos. La educación política debe proporcionar una explicación de estas alternativas, aunque la toma de decisiones políticas en nuestras sociedades inevitablemente conlleve consenso e incluso aceptación de soluciones no óptimas. Ello no quiere decir que haya que adaptar constantemente las convicciones según las circunstancias, sino que se deben mantener con imparcialidad, otra actitud política esencial en una democracia.

Lo dicho sobre las actitudes significa que no basta con una educación política que se limita a describir las virtudes de la sociedad democrática, sino que deberá, además, proporcionar las armas intelectuales que permitan hacer frente a los que se oponen a la democracia.

Es evidente que para desarrollar estas actitudes se necesitan ciertas destrezas y capacidades, fundamentalmente de dos tipos:

- a) De manejo de la información, tales como la búsqueda y evaluación de datos, la detección de sesgos en determinadas interpretaciones o la comprensión y el aprecio de puntos de vista ajenos. Esto último es lo que se conoce como empatía, capacidad que debe procurar desarrollar tanto como la de participación, ya que de hecho, se refuerzan mutuamente.

También debe concederse importancia a la capacidad de presentar claramente un argumento sólido, no sólo por escrito, sino también verbalmente, manteniendo discusiones o defendiendo un punto de vista determinado.

- b) De acción. Este tipo de destrezas van más allá que las me-

ramente analíticas y verbales ya que llevan a actuar de modo explícito, a participar y a cambiar determinadas situaciones políticas. Si las personas políticamente ilustradas únicamente poseyeran destrezas de tipo verbal y analítico, tendríamos naciones de fisgones diligentes y exquisitos «voyeurs» junto con mayorías apartadas de toda acción y participación social (66).

El «curriculum oculto» fomenta la pasividad y la dependencia, al tiempo que acentúa la ruptura entre la escuela y el mundo exterior. Los éxitos de la escuela en la preparación de los alumnos para asumir papeles socio-políticos activos, se han logrado por medio de experiencias que suprimen la distancia. Como señala Keith Webb, se tiende a asociar con los radicales la educación política por medio de la acción, cuando ésta en realidad posee un pedigree altamente respetable que, emanando de los ciudadanos de Atenas, llega a de Tocqueville y Oakeshott (67). Se pueden considerar ejemplos de ese tipo de experiencias en el Sur de Europa los programas de acción social y comunitaria que llevan a cabo estudiantes de formación profesional en Malta.

— De todo lo dicho se deduce que la enseñanza formal de la educación cívica social y política debe tener un carácter peculiar en cuanto método, objetivos y contenidos.

Por tanto los programas de educación cívica social y política existentes en los países de Europa del Sur, deben ser mejorados por medio de:

- Otorgar a las materias socio-políticas un sentido de cotidianidad, basando los programas en problemas, más que en instituciones.
- Hacerla atractiva para los estudiantes, presentando los problemas en su complejidad y conflictividad reales, recordando que todos tienen muchas más caras que las dos que tradicionalmente se ofrecen.
- Los currícula deberán pues organizarse en círculos concéntricos, patiendo de la realidad más cercana a los chicos, a la manera de los currícula malteses y los del ENAIP.

(66) LISTER, I.: «The aims and methods...» Op. cit.

(67) WEEB, K.: «Political Education through action: a practicable strategy for schools?». Trabajo sin publicar.

- Puesto que la escuela tiene el deber de combatir la ignorancia y los prejuicios socio-políticos, a nivel de escuela obligatoria, la educación socio-política debería figurar en todos los currícula. A nivel post-obligatorio, las escuelas deberían ofrecer programas optativos disponibles para todos los estudiantes.
- Los profesores de materias socio-políticas deberán ser especialmente versátiles e innovadores. No vemos muy bien como puede conseguirse esto con los sistemas de formación de profesorado existentes en la mayoría de los países. La identificación de ejemplos de experiencias válidas y la organización de seminarios basados en ellas, puede ayudar. Sería importante, sin embargo, romper el círculo vicioso inherente a la afirmación «los maestros sólo creen en los maestros» ya que, en varios de los países estudiados, tales profesores de educación cívico social y política no existen. La primera generación de enseñantes de estas materias debería ser formada, al menos en parte, por expertos en materias socio-políticas, investigadores o profesores de universidad. Una medida de gran utilidad sería traducir y poner a disposición de los enseñantes de estos países una selección de la literatura publicada por el Consejo de Europa sobre el tema. Teniendo en cuenta que en *ninguno* de los países del Sur de Europa se habla ninguna de las lenguas oficiales del Consejo, resulta dramático pensar que toda esa riqueza informativa permanece inaccesible a quienes quizá más la necesitan.
- Además, dada la falta casi total de investigación empírica sobre la práctica de la educación socio-política, sería especialmente interesante que el Consejo de Europa promoviera investigación comparada para que la educación socio-política en estos países pudiera basarse, en gran parte, en elementos comunes a todos ellos.

COMENTARIO FINAL

La información que hemos obtenido en el transcurso de las visitas a escuelas en los cinco países objeto de este estudio, muestra que las escuelas que proporcionan una buena educación social, son aquéllas que dan también una buena formación de conjunto, en las que los estudiantes se divierten, se encuentran agusto y se hallan motivados para aprender, enseñar y participar. Los resultados de la investigación empírica del INCIE muestran que los estudiantes más aptos intelectualmente mantienen actitudes de apoyo a los valores democráticos más altas que los demás, aunque el nivel de conocimientos —al no haber recibido ningún tipo de enseñanza socio-política formal— sea bajo en todos los casos. Este último aspecto no nos parece preocupante ya que para solucionarlo bastará con introducir en los currícula programas de estudios sociales bien estructurados, de los que ya se han citado ejemplos en este estudio.

En cuanto a las actitudes democráticas está claro que los agentes de socialización distintos de la escuela juegan un importante papel. ¿Cómo explicar si no las actitudes básicamente democráticas de los niños españoles cuando la preocupación por la formación social en las escuelas era inexistente?

En todo caso, la escuela tiene la responsabilidad de reforzar esas actitudes básicamente democráticas de los jóvenes.

Pero el aspecto más preocupante de los resultados tanto de la investigación empírica sobre estudiantes españoles, como de la información obtenida en contacto directo con chicos de los otros países a lo largo de las visitas, es su actitud general indiferente a la participación. En efecto, salvo en escuelas excepcionales como algunas de las que hemos hecho referencia a lo largo del

estudio, los estudiantes se sienten engañados y decepcionados en sus expectativas ante las escasas posibilidades de auténtica participación que la escuela les ofrece. Es especialmente grave la responsabilidad de la escuela en estos países de Europa del Sur donde la inexistencia de instituciones comunitarias es la norma. Será, pues, la escuela el único lugar donde los jóvenes puedan familiarizarse con las actitudes democráticas tan necesarias, sobre todo en países que viven procesos de transición política. La escuela será, pues, responsable de que los jóvenes se sitúen en lo que el profesor Oppenheim llama «estadio cinco de la socialización política» caracterizado por el escepticismo, desprecio por las instituciones y falta de confianza en su eficacia, énfasis en las diferencias de clase y negación de la participación. Creemos que la introducción de cambios en los procesos educativos en el sentido de adaptar el funcionamiento de las escuelas a las líneas señaladas en este trabajo, las dotará de la posibilidad de hacer superar a los jóvenes ese «estadio cinco», vencer el desencanto e intentar buscar vías nuevas y creativas de participación en la consolidación de los procesos democráticos de sus respectivos países.

Es claro que ello plantea problemas, pero como dice Tom Nairn: «Desde cualquier perspectiva intelectual sólida, la historia del mundo consta fundamentalmente de problemas. Algunos resultan parcialmente comprensibles, otros son un misterio, otros pueden no ser nunca resolubles» (68). A lo largo de este trabajo, pensamos que se ofrecen algunas soluciones para resolver problemas y vencer obstáculos, tanto en forma de experiencias prácticas como de consideraciones teóricas. El hacer abundante uso de material teórico —validado por la práctica en otros países— nos ha resultado inevitable, cualquier trabajo de investigación necesita un soporte teórico. Además, como dice Peter Laslett: «La explicación, cuando la tengamos, deberá ser teórica ya que teóricas son siempre las explicaciones» (69).

Para acabar, utilizaremos unas reflexiones del profesor Husén: «Soy profundamente consciente de cuan carente de sentido es intentar ofrecer una arrolladora serie de recomendaciones ordenadas a modo de lista de lavandería. Tales recomendaciones son especialmente inútiles de no estar consistentemente relacionadas entre sí y con el diagnóstico que se persigue. Además, en el caso de

(68) NAIRN, T.: «Mrs. THACTHER'S SPENGLER» en *London Review of Books*. Vol. II, núm. 1, enero 1980.

(69) LASLETT, P.: «Sexual nonconformism» en *London Review*. Op. cit.

que se las tome seriamente en consideración, pueden ser peligrosas ya que las panaceas fragmentarias y a corto plazo tienden a resultar atractivas a los políticos, dadas las condiciones en que se desenvuelve su actividad. Lo que aquí consideramos, sin embargo, es un enfoque sistemático y de largo alcance que, dentro de un determinado entorno social, intenta una reestructuración total de la escuela como institución. La educación no actúa en un vacío social. Las reformas educativas no pueden sustituir a las reformas sociales, sino integrarse en ellas. Sólo de este modo podrá ser duradero su impacto (70).

(70) HUSEN, T. Op. cit.



*Servicio de Publicaciones
del Ministerio de Educación y Ciencia*