

Cultura democrática: un desafío para las escuelas

Bajo la dirección de Patrice Meyer-Bisch



Ediciones UNESCO

Cultura de paz



Cultura democrática

Cultura democrática: un desafío para las escuelas

*bajo la dirección
de Patrice Meyer-Bisch*



Colección Cultura de Paz

Ediciones UNESCO

Agradecimientos

Esta presentación de actividades ha podido realizarse gracias a la colaboración de las Comisiones Nacionales para la UNESCO y de docentes y educadores que participan en el Plan de Escuelas Asociadas en los siguientes países: Colombia, Costa Rica, Filipinas, Francia, Hungría, República de Corea, Senegal y Suiza.

El grupo de trabajo establecido por la UNESCO estaba integrado por la Sra. Viviane Fava, directora de la Escuela de párvulos Maxime Gorki (Francia); el Sr. Jean Henaire, Asociación Mundial para la Escuela Instrumento de Paz; la Sra. Elizabeth Khawajkie, especialista del programa del Plan de Escuelas Asociadas de la UNESCO; el Sr. Patrice Meyer-Bisch, coordinador del Instituto Interdisciplinario de Ética y Derechos Humanos de la Universidad de Friburgo (Suiza) y director de la presente publicación; la Sra. Siegrid Niedermayer-Tahri, asistente del especialista del programa, Sección de Educación Humanista, Cultural e Internacional, UNESCO.

Las opiniones expresadas en esta publicación pertenecen a los autores y no reflejan necesariamente los puntos de vista de la UNESCO.

Las denominaciones empleadas y la presentación de los datos que en ella figuran no implican, por parte de la UNESCO, juicio alguno sobre la condición jurídica de los países, territorios, ciudades o zonas, o de sus autoridades, ni respecto de la delimitación de sus fronteras.

Las ilustraciones que figuran en esta obra han sido realizadas por jóvenes participantes en el Proyecto de Escuelas Asociadas (ASP) de la UNESCO y presentadas a un concurso internacional de dibujo organizado con ocasión del Año de las Naciones Unidas para la Tolerancia.

Publicado en 1995 por la Organización de las Naciones Unidas
para la Educación, la Ciencia y la Cultura
7, place de Fontenoy - 75352 París 07 SP

Composición e impresión:

Imprimerie des Presses Universitaires de France, 41100 Vendôme

ISBN 92-3-303093-8

© UNESCO 1995



*La democracia es una práctica:
se inspira en valores que se pueden transmitir,
pero es esencialmente un modo de acción.
Se justifica en su aplicación;
se la legitimiza utilizándola*

Federico Mayor

¿Qué es una escuela asociada?

Una escuela asociada es un establecimiento docente (preescolar, primario, secundario, profesional o de formación de personal docente) que procura integrar en sus programas y su funcionamiento los ideales y el mensaje ético de la UNESCO, haciendo especial hincapié en el fomento de la paz, la democracia, el respeto de los derechos humanos y la educación intercultural.

El conjunto de las escuelas asociadas constituye una red, el Plan de Escuelas Asociadas, cuyos principales órganos de comunicación son la publicación periódica, *Una ojeada al PEA* y un boletín, *La comprensión internacional en la escuela*.

¿Cómo convertirse en escuela asociada?

Los establecimientos interesados deben enviar una solicitud a la Comisión Nacional para la UNESCO de su país, exponiendo la actividad experimental que preveen llevar a cabo. Si se acepta la solicitud, el establecimiento recibe periódicamente material pedagógico que le permite realizar sus proyectos en favor de una cultura de paz.

Para más información, dirigirse a la UNESCO, Sector de Educación, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia (fax: (33-1) 40 65 94 05).

Los cuarenta años del Plan de Escuelas Asociadas de la UNESCO



Desde su creación por la UNESCO, en 1953, con el fin de fomentar la educación para la comprensión internacional y la paz, el Plan de Escuelas Asociadas (PEA) desempeña una función precursora en favor de la educación en materia de derechos humanos. Recordemos que uno de los tres principales ámbitos de estudio escogidos por el PEA en el momento de su creación era el de los derechos de la mujer, mientras que el Año Internacional de la Mujer sólo se proclamaría en 1975.

A medida que la red de escuelas asociadas se extendía a distintos niveles de la educación en un número siempre creciente de escuelas y países —en la actualidad agrupa más de 3.200 instituciones en 123 países—, su experiencia constantemente acrecentada le permitía perfeccionar los planteamientos, los métodos y el material que utiliza en ámbitos tan variados como la educación para los derechos humanos, la comprensión internacional, el estudio de la función del sistema de las Naciones Unidas, la educación intercultural y la educación sobre el medio ambiente.

El cometido del PEA es tener un efecto multiplicador gracias a la difusión de información sobre los resultados obtenidos y, eventualmente, a la integración de las innovaciones en el conjunto de los programas de estudios.

El respeto de los derechos humanos exige conocimientos, actitudes y un aprendizaje práctico; por esta razón, las escuelas asociadas han centrado sus esfuerzos en el perfeccionamiento de las técnicas cognoscitivas y afectivas o socioafectivas, tanto en la educación pre-escolar como en la capacitación de los docentes.

Por lo que respecta a las técnicas cognoscitivas, los enfoques pluridisciplinarios e interdisciplinarios son los más fructuosos, pues los asuntos relacionados con los derechos humanos presentan aspectos múltiples y deberían estar integrados en todos los ámbitos de los pro-

gramas escolares, con la colaboración de los docentes de todas las disciplinas: educación cívica, pero también historia, geografía, ciencias, literatura, filosofía, estética, etc. Sin embargo, como lo ha demostrado con harta frecuencia la Historia —y esta afirmación conserva todo su valor en el umbral del tercer milenio—, el conocimiento de los derechos humanos no basta para asegurar su aplicación. Se precisan un compromiso, una participación real y una voluntad firme, para lo cual las escuelas asociadas también han elaborado, a lo largo de los años, métodos socioafectivos que hacen hincapié en la confianza, el respeto por los demás, la solidaridad, los principios democráticos, la cooperación y la comunicación a fin de asegurar el respeto y la aplicación de estos derechos.

Las rápidas transiciones hacia la democracia que se producen en numerosos países en este último decenio del siglo XX y la apremiante necesidad de resolver los conflictos por métodos no violentos a todos los niveles —local, nacional, subregional, regional e internacional— han hecho converger hacia la UNESCO múltiples solicitudes de material didáctico para una educación en favor de la democracia. Con el fin de comenzar a atenderlas sin demora, se consideró útil, con motivo del 40.º aniversario del Plan de Escuelas Asociadas, recopilar, analizar, publicar y difundir ejemplos de actividades educativas realizadas en el mundo entero por instituciones que participan en el Plan.

Esta obra ofrece una idea del trabajo experimental efectuado últimamente por algunas escuelas asociadas de distintas regiones del mundo. Confiamos en que podrá servir de fuente de inspiración a todos los docentes en materia de educación para la democracia y que facilitará, sobre todo en el plano nacional, la elaboración de material didáctico adaptado a las necesidades y aspiraciones de las diversas culturas. Estamos convencidos de que se pueden realizar progresos considerables, pese a las dificultades con que tropieza el mundo actual, gracias al desarrollo de una eficaz red internacional de innovación y comunicación cuya finalidad es materializar los ideales comunes de los Estados miembros de la UNESCO.

La publicación de esta obra constituye sólo una primera etapa, e invitamos a las escuelas y a los educadores interesados de todos los países a enviarnos ejemplos de actividades significativas, acompañadas de sus reflexiones y observaciones, que podrían constituir el material de otro volumen.

Colin N. Power
*Director general adjunto
de la UNESCO para la Educación*

Índice

| | |
|---|-----|
| 1. Fragmentos de cultura democrática: análisis | 11 |
| 2. La enseñanza de los principios democráticos en la educación preescolar: el vínculo social | 35 |
| <i>Costa Rica: la memoria transmitida</i> | 35 |
| <i>Francia: toda una ciudad en la escuela</i> | 44 |
| 3. El aprendizaje de la ciudadanía en la escuela primaria: el ejemplo de la República de Corea | 65 |
| 4. Enseñanza secundaria: la participación en la cultura democrática | 75 |
| <i>Hungría: construir la sociedad civil y vivir en ella</i> | 75 |
| <i>Senegal: en búsqueda de espacios de negociación</i> | 85 |
| <i>Suiza: de la escuela cantonal a la escuela mundial</i> | 98 |
| 5. La formación de los docentes, artífices de la iniciación a la vida democrática | 109 |
| <i>Colombia: creatividad política y resolución de los conflictos</i> | 109 |
| <i>Filipinas: liberar de la intolerancia</i> | 117 |
| 6. La educación para las democracias: síntesis | 137 |
| Anexo: | |
| Plan de Acción Mundial sobre la Educación para los Derechos Humanos y la Democracia (Montreal, 8-11 de marzo de 1993) | 143 |

1. Fragmentos de cultura democrática: análisis

Un fragmento es un trozo que muestra y entrega parte de la totalidad: es poco y mucho a la vez. Otro tanto ocurre con una experiencia democrática: es limitada e imperfecta, pero transmite un significado.

La lectura de los capítulos que siguen, con las experiencias y los análisis que en ellos se relatan y con los defectos que denuncian, pone de relieve que la cuestión de la cultura democrática en la escuela es siempre la misma, de la enseñanza preescolar a la universidad, pasando por las instituciones de formación permanente. Desde la escuela de párvulos, se plantean todos los grandes problemas con sus dos dimensiones de proximidad y globalización: la ciudadanía en lo cercano y en lo lejano. Ante los problemas de la apertura hacia el prójimo, la convivencia, lo intercultural, la sociedad de masas, el aprendizaje del debate y la sensibilización acerca del medio ambiente, el niño se halla confrontado con su vecino y con la institución en la que vive, así como con los seres humanos en general y con las grandes instituciones del mundo.

Debe responder a lo cercano y a lo lejano. He aquí el desafío. Por esta razón, es esencial que la escuela sea ante todo el lugar en el que se producen auténticos careos: encuentros de niños, mujeres y hombres realmente aventureros, testigos de grandes combates. Uno se podría detener aquí y comprobar que la cuestión fundamental es la escasez de los recursos humanos: se precisan buenos educadores. Pero cualquier estrategia de progreso social debe tener un doble mecanismo: actuar sobre los seres humanos que transforman a las estructuras y al mismo tiempo sobre las estructuras que condicionan a las personas. La cultura democrática, al tomar a cada ser humano en el centro de su contingencia, de sus valores y horizontes propios, lo pone en contacto con valores infinitos, y con una responsabilidad que

puede ampliarse siempre. La cultura democrática crea una situación paradójica, que estimula a los seres humanos y permite reconsiderar las estructuras.

El adjetivo «democrática» esclarece la dinámica institucional de la noción tan rica de cultura. A menudo se destaca que la cultura de paz es la educación para la tolerancia y la no agresividad, y con razón. Pero, ¿no se ha minimizado la dimensión de lucha que implica esta cultura? No se puede reemplazar la violencia solamente por la dulzura, también es necesario restaurar la vía de auténticas fuerzas, de verdaderas luchas, gracias a las cuales las ideas no son solamente ideas.

La democracia no es un estado, sino un combate permanente contra todas las formas de pereza, mediocridad y estupidez. El hecho de que este combate sea principalmente no violento y de que su arma sea la palabra compartida no disminuye en absoluto la dificultad, todo lo contrario. La noción de cultura democrática abarca la cultura de paz, especificando las dimensiones políticas de la lucha institucional: los medios por los cuales el principio del diálogo sistemático puede ser eficaz, al utilizar todas las contradicciones como fuentes de progreso.

Vivimos en sociedades aquejadas por toda clase de discriminaciones, la miseria y finalmente la guerra, que no siempre logramos eliminar. Lo mínimo que se puede decir es que nuestras escuelas, pese a los esfuerzos realizados aquí y allá, no están a la altura de su inmensa tarea; en general son reflejos de las sociedades en las que viven.

A este respecto, todos los Estados se hallan más o menos en pie de igualdad. En lugar de mejorar, la situación de los derechos humanos en estos últimos años más bien ha empeorado; la Conferencia Mundial de Viena, en junio de 1993, reveló la fragilidad del consenso internacional: los Estados no lograron ponerse de acuerdo sobre una concepción realmente indivisible y obligatoria de los derechos humanos y de los mecanismos de control.

Se puede comprobar que en el nuevo paisaje político, si bien algunos países tienen una cultura democrática más antigua y por lo tanto un patrimonio muy valioso, no son forzosamente los países más adelantados desde el punto de vista económico. En todo caso, todos pueden ser considerados imperfectos, «en vías de democratización». Esta afirmación es al mismo tiempo crítica, puesto que rechaza la idea de que algunos países serían modelos de democracia, e idealista, pues sugiere que el modelo democrático es mucho más elevado de lo que hemos podido inventar hasta el presente.

Los siguientes capítulos contienen numerosos ejemplos, sugerencias, proyectos y dificultades. Desde luego, sólo se refieren a algunas experiencias entre muchas otras¹. Nuestro objetivo es poner de manifiesto algunos signos o fragmentos de cultura democrática.

Las escuelas al frente de las democracias

Los frentes son numerosos. Se puede tratar de un sistema totalitario que, tras su desintegración, dejó lugar a una cultura destruida cuyas características son generalmente la lucha por la supervivencia, el desinterés por el bien común y la corrupción. Observamos en el informe húngaro la amplitud y la precisión de un programa fundamental de construcción de una nueva cultura; es de desear que tenga éxito en la gran empresa de la democratización. Pero, en numerosos países, existe además el frente de la miseria, el analfabetismo, la escasez de medios de comunicación o la guerra. En los países industrializados se ha de hacer frente a las burocracias de toda índole, la indiferencia y la buena conciencia. Todas las escuelas de todos los países se hallan confrontadas a las discriminaciones arbitrarias entre los alumnos, la compartimentación absurda entre la escuela y la sociedad y entre las disciplinas.

No se puede reaccionar con un humanismo clásico o un discurso moral. Es preciso convertir a las escuelas en auténticos conservatorios de democracia: lugares en los que se transmiten —mediante su experimentación— los valores democráticos, y en los que se crean nuevas interpretaciones, exactamente como en un conservatorio de música.

Naturalmente, existen otros lugares para hacerlo en una sociedad democrática, y todos los órganos son finalmente copartícipes en la educación para los derechos humanos y la democracia², pero la escuela tiene el privilegio de poder lograrlo, a reserva de que los

1. Para otros ejemplos en el marco del Plan de Escuelas Asociadas, véase el boletín del PEA: *La comprensión internacional en la escuela*.
2. La principal originalidad del Plan de Acción Mundial sobre la Educación para los Derechos Humanos y la Democracia, adoptado por el Congreso Internacional sobre la Educación para los Derechos Humanos y la Democracia, organizado por la UNESCO en Montreal en marzo de 1993 (véase el texto en el anexo), reside en que se dirige no solamente a los Estados, sino también a todos los órganos, estatales o no, que participan en esa educación y que pueden tomar medidas nuevas para iniciar ese progreso decisivo que todos esperamos, desde hace demasiado tiempo.

poderes le reconozcan una autonomía vital, bajo el doble signo de la independencia de la cultura y de la promesa que representan los niños y la juventud. Estas dos dimensiones permiten que el espacio escolar goce de una cierta libertad respecto de las necesidades sociales y esté un poco adelantado en relación con el resto de la sociedad. Es bastante evidente que una sociedad es democrática en la estricta medida en que protege este espacio de libertades, frente esencial de su progreso.

Si nos detenemos aquí en los tres valores éticos y funcionales universalmente constitutivos de una cultura democrática —a saber, la libertad y los derechos humanos, el diálogo sistematizado (debate) y la ejemplaridad (respeto de la creatividad), que sólo pueden ponerse en práctica mediante el ejercicio de la ciudadanía en la participación en las responsabilidades y en la distribución de los poderes—, resulta fácil detectar los obstáculos a esa cultura¹.

El principio primordial es el respeto de la dignidad humana, expresada por los derechos humanos y por las correspondientes modalidades de funcionamiento: el diálogo como proceso de decisión y la ejemplaridad como proceso de aplicación. El ejercicio de la ciudadanía designa el conjunto de los deberes concomitantes. Es posible, naturalmente, encontrar otras organizaciones de este núcleo de valores, esclarecerlo o completarlo, o designar de otro modo los principios indicados. Pero hay allí una objetividad que se forma y que se debe enseñar.

Los *derechos humanos* (incluido el derecho a un medio ambiente equilibrado) expresan de un modo aún imperfecto la complejidad y la riqueza de la dignidad humana, por lo cual su enseñanza es sumamente difícil: no es una materia que se pueda clasificar como otra, pues atañe a todas las disciplinas y es a un tiempo teórica y práctica. Los derechos humanos son de índole muy diversa y contienen lógicas sociales opuestas (más o menos Estado, derechos individuales y colectivos, derechos inmediatamente exigibles y derechos infinitamente

1. En un artículo del *Correo de la UNESCO* (noviembre de 1992), Federico Mayor distingue cuatro «conceptos fundamentales» de la cultura democrática: el civismo, la tolerancia, la educación y la libre comunicación de las ideas y entre los hombres. La tolerancia pertenece a la cultura de la paz, el diálogo incluye la tolerancia pero le añade la ardua búsqueda del consenso razonable constitutivo de la democracia. La educación sólo es propia de una cultura democrática si se precisa que se trata de la educación para las libertades y los derechos humanos, como norma fundamental que se ha de respetar y ejercer. La especificidad democrática reside pues en este valor. La libre comunicación de las ideas y entre los seres humanos es, desde luego, un valor explícito de las democracias, pero es preciso relacionarlo con el conjunto de los demás derechos y libertades fundamentales con los que forma una unidad indivisible.

extensibles como las libertades, etc.). Ahora bien, sólo es posible comprenderlos legítimamente en tanto que unidad indivisible. Por esta razón, su enseñanza supone simultáneamente una gran necesidad de ciencia y apertura al mundo, y un testimonio personal. ¿Cómo, en efecto, enseñar a ser libre? Se necesitan muchos conocimientos y ser uno mismo muy libre y capaz de producir experiencias de liberación. Se pueden mostrar modelos y realizar experiencias en la escuela, pero también hay que analizar los casos de violación, como nos lo demuestran los informes de Senegal y de la República de Corea en relación con violaciones cometidas en el país. El mismo ejercicio puede efectuarse con respecto a violaciones lejanas, o pasadas, como el estudio del engranaje de las responsabilidades en los genocidios.

El *diálogo sistematizado* significa que cada decisión se adopta siempre al término de un diálogo metódicamente establecido y regulado por procedimientos objetivos entre los interlocutores. Abarca el respeto de la verdad común a todos (bajo la forma de lo que es más verosímil), la tolerancia y la búsqueda permanente de procesos objetivos de negociación. Por lo que respecta a las escuelas, supone la instauración de una práctica que sacude el conformismo de estudiantes y maestros y de la sociedad que los rodea, pues no cabe duda de que el diálogo, por su replanteamiento permanente, es difícil de administrar socialmente. En efecto, cualquier sistema tiende a recaer en una estructura jerárquica simple, cuya función se reduce a aplicar programas determinados. Así, y esto puede generalizarse a toda la cultura democrática, el diálogo no puede instaurarse de una vez para siempre como principio de funcionamiento; es preciso restaurarlo constantemente, restablecer la confianza en su eficacia y la conciencia de su necesidad, en lugar de dejarse llevar por la facilidad que representa la mera aplicación de la medida administrativa. Para ello, es necesario hallar métodos de debate adaptados a cada cuerpo social: será distinto en la escuela, en la familia, en la empresa, en el vecindario, la asociación profesional, etc. La cultura democrática es ante todo una fe en la inteligencia, y el diálogo es su funcionamiento normal.

La *ejemplaridad, forma concreta del respeto de la creatividad*, es la capacidad de poner en práctica las ideas que se preconizan y demostrarlas con actos. En la escuela, esto supone que la comunidad escolar esté en condiciones de favorecer experiencias novedosas de participación, buena convivencia y diálogo, y que esté adelantada respecto al conjunto de la sociedad. Por regla general, es innegable que el objetivo de la escuela es preparar a los alumnos para la sociedad existente, con sus discriminaciones sociales y sus compartimentaciones de toda

índole, comprendidos los nacionalismos. Mientras los Estados no reconozcan la función de laboratorio de las escuelas, privarán a las naciones del principal motor de la democratización: la formación de los recursos humanos y la invención de nuevos modos de convivencia. La ejemplaridad implica que cuando un grupo ha iniciado una actividad beneficiosa para todos y demuestra ser capaz de llevarla a cabo, la autoridad favorezca esta iniciativa en caso necesario, pero se prohíba apropiársela (principio de subsidiariedad). La dirección democrática de una escuela no consiste solamente en mandar: dirigir significa aquí acompañar a una comunidad escolar (alumnos, profesores, padres y administradores) en su funcionamiento cotidiano y en sus iniciativas.

El *ejercicio de la ciudadanía* permite realizar los valores mencionados: se trata de dar una mayor libertad a los alumnos y maestros al tiempo que se es capaz de organizar esa libertad y mantenerla al servicio del bien común.

La ciudadanía es un concepto que responde a una doble lógica. Es un *concepto en extensión* en la medida en que indica que un individuo siempre puede participar en más responsabilidades (en el ejercicio de nuevas ciudadanías). Hay que aprender a osar, a imaginar otras formas de vida y a organizarse. Así es como simples individuos pueden unirse para defender el medio ambiente, presos de opinión o para cavar pozos en el otro extremo del mundo, por ejemplo. No se trata de compartir responsabilidades como se reparte un pastel. Hay una distribución evidente de las tareas, pero las grandes responsabilidades, las que atañen a la justicia y la dignidad humana, siguen siendo comunes en la democracia: todos somos co-responsables del hambre, la guerra, el desempleo y la pobreza. En este sentido, la participación en las responsabilidades puede extenderse siempre, mientras que en un sistema burocrático las responsabilidades se dispersan.

Pero la ciudadanía es también un *concepto de limitación*, en la medida en que indica que cada poder debe estar limitado por poderes opuestos. Aquí es donde la cultura de paz se traduce en cultura de lucha legítima, por la conciencia compartida y la deliberación tenaz. La conciencia ciudadana, conciencia de pertenecer a un cuerpo social y de participar en la responsabilidad de su bien común, sabe que cualquier poder, incluido el de un individuo, tiene sus límites justos. Son más importantes que los que reconocía la Declaración francesa de 1789, según la cual «mi libertad termina donde empieza la de los demás». Es preciso ir más lejos y preferir la fórmula: *mi libertad comienza donde comienza la de los demás*. Esto significa que estoy limitado

Lim Yeh Ern,
16 años
(Malaisia)



por doquier por las marcas de la libertad ajena, y que en democracia existe una censura justa, un límite justo al liberalismo: se debe abolir todo lo que relativiza o minimiza la dignidad humana y el orden social necesario para su realización.

La ciudadanía es a la vez el aprendizaje de las libertades (extensión) y el del respeto de los derechos humanos (limitación). La limitación democrática no es sólo negativa, no es una restricción de los derechos propios sino más bien una *definición* de esos derechos: la obligación de respetar las libertades ajenas no restringe fundamentalmente mi propia libertad, pero le confiere coherencia. Mi libertad es solidaria de la de los demás.

Todas estas dificultades son, en realidad, de una misma índole: la democracia es esencialmente pluralista y tolerante (extensión: diálogo y ejemplaridad) al tiempo que se funda en una tradición cada vez mejor definida, un núcleo de valores fundamentales que constituye su tradición y unidad (limitación: definición de los derechos humanos). No es fácil sostener al mismo tiempo estas dos lógicas. Otro tanto ocurre con la idea de legitimidad democrática. Una decisión es

legítima si cumple dos condiciones: debe ser el resultado de un proceso de diálogo institucional y respetar la dignidad humana. Una ley que se aprueba por mayoría y no respeta la dignidad humana tal como la reconocen los derechos humanos contradice la tradición democrática y no puede ser válida.

Por lo que se refiere a la extensión, el obstáculo reside en todos los conservadurismos sociales que inducen a la compartimentación de las clases, los nacionalismos, las etnias, las corporaciones, etc. A la inversa de la definición, el riesgo es el de una gran mezcla, la normalización y a fin de cuentas la uniformidad y la sociedad de masas.

Por último, se puede objetar con justa razón que hasta ahora no se ha aludido al derecho de los pueblos. Es porque esta noción resulta sintética, correspondiente a la idea misma de democracia, conquista permanente de la libertad por los pueblos. La idea de pueblo adquiere consistencia en la medida en que se respetan los valores mencionados y se aplican los principios de funcionamiento. Entonces el tejido social de una nación, compuesto por incontables grupos y comunidades en interacción, puede ser el verdadero sujeto de una cultura democrática. La escuela está al servicio de esta vida, es un factor esencial del vínculo social. Este vínculo se vive en lo próximo y en lo lejano.

Si bien es cierto que la cultura tiene dos caras —a un tiempo particularista, afirmación de una identidad propia, y universalista, participación en los valores comunes a todos los hombres¹—, la cultura democrática realiza efectivamente esta dialéctica. Es una dinámica que conduce al fomento de una ciudadanía de proximidad, de identificación con seres cercanos dentro de fronteras conocidas, pero también a una ciudadanía universal hacia los demás en general, de cerca y de lejos, cualesquiera sean las fronteras.

El contenido de la enseñanza

Al constituir una «noción común» a todos los seres humanos, a todas las culturas y todas las disciplinas, los derechos humanos forman parte del principio en que se basa la escuela, pero también pertenecen a la

1. Sobre la definición de la identidad cultural y los derechos culturales, véase el octavo coloquio interdisciplinario de la Universidad de Friburgo, P. Meyer-Bisch (director de la publicación), *Les droits culturels, une catégorie sous-développée de droits de l'homme*, Friburgo, Éditions universitaires, 1993.

familia, a los medios de comunicación y al conjunto de los actores sociales. Dado este carácter «común» del concepto y mientras todos los órganos deberían sentirse responsables al respecto, existe el riesgo de que ya nadie se sienta concernido. He aquí la paradoja. Los derechos de la persona constituyen el fundamento de nuestras constituciones nacionales; ocupan un lugar importante en los objetivos generales de nuestras leyes escolares y, sin embargo, se deja su enseñanza a la buena voluntad de los profesores, libres de interpretar de manera más o menos amplia su programa. El resultado es que los derechos humanos se enseñan muy poco.

El hecho es que aún falta un auténtico consenso democrático sobre la función de la escuela en este ámbito, pues no existe un verdadero consenso sobre el lugar fundamental que se ha de asignar a estos valores, en especial al equilibrio del doble movimiento particularista y universalista. Si algunos profesores hacen hincapié en la cultura mundial y los valores de solidaridad, se les acusará de hacer propaganda; otro tanto ocurre con todos los demás valores. La consecuencia es una neutralización general de la escuela, que se adapta a un consenso implícito, al menor denominador común, el de la opinión, en lugar de adecuarse al auténtico consenso democrático expresado en la ley.

La escuela debe proporcionar continuamente la inteligencia de los principios que la animan, justificarlos concretamente y no suponer que están admitidos de una vez y para siempre como postulados matemáticos.

Nos hallamos ante la paradoja de la práctica del derecho en nuestras democracias: las normas fundamentales, o generales, se relegan al estado de ideas vagas, apenas suficientes para alimentar los discursos inaugurales, y sólo se toman verdaderamente en serio los reglamentos, que tienen la gran ventaja de fijar obligaciones concretas. Presenciamos un derrumbe de la pirámide de las normas (de las normas generales a las reglas de aplicación): los miembros de las comunidades escolares (alumnos, maestros, administradores y padres) se han acostumbrado a considerar las leyes, sus leyes, como un conjunto de reglamentos o códigos de conducta que determinan lo que está permitido y lo prohibido. Pero son mucho más que eso: una Carta que los une y los hace solidarios de un objetivo común. Las normas generales tienden a desaparecer en beneficio de determinados reglamentos, *lo que representa toda la distancia entre burocracia y democracia.*

Si se ahonda un poco más en esta crítica, se llegaría a lo que Edgar Morin denominaba, hablando de las universidades, «la escuela

del duelo», la que ha fragmentado el saber y ante todo enseña a los estudiantes a renunciar a la antigua ilusión de un acervo de conocimientos general, o fundamental: «Las cuestiones fundamentales se relegan como si fueran cuestiones generales, es decir, vagas, abstractas, no operacionales. [...] El hombre se dispersa: queda aquí una mano-para-herramienta, allí una lengua-que-habla, en otra parte un sexo que deja algunos rastros en el cerebro. La idea de ser humano es tanto más eliminable cuanto que es lastimosa [...]. ¿Es necesario que los conocimientos se disloquen en mil saberes ignaros¹?» Desde luego, pocos son los que afirmarán explícitamente que la idea de ser humano es «lastimosa», pero al dar la espalda a nociones consideradas demasiado vagas, se manifiesta en la práctica ese desdén.

Nuestra escuela es una escuela del duelo en la medida exacta en que ya no sabe dominar la enseñanza de lo general, en la medida en que no se ha preparado para una práctica sistemática y rigurosa de la interdisciplinariedad, en la medida, por último, en que su objetivo no es revelar las diferencias entre lo ideal y lo real. Ahora bien, ésta es la enseñanza más formadora, pues pone de manifiesto los vacíos insostenibles (violaciones de toda índole), la complejidad de los engranajes sociales y de las responsabilidades, y al mismo tiempo las estrategias que permiten luchar y realizar los valores.

El ascendiente sobre la complejidad real

¿Cuántos son los alumnos que, al finalizar sus cursos de geografía, han recibido una enseñanza precisa sobre la geografía del hambre? ¿Saben muchos de ellos que, en la mayoría de los países del mundo, está prohibido el acceso a los mapas topográficos con curvas de nivel a escala de 1:25000, considerados secreto de Estado? ¿Cuántos pueden, tras haber seguido cursos de historia contemporánea, comprender un poco las lógicas contradictorias derivadas de los procesos de descolonización y que caracterizan el mundo actual? ¿Quiénes aprendieron, en literatura, mediante ejemplos concretos, que el derecho de escribir sigue siendo un privilegio considerable, y que el derecho y la capacidad de escribir correctamente (saber expresarse) es una condición determinante de libertad? ¿Cuántos conocen las responsabilidades que pueden tener en calidad de consumidores en un circuito económico que los vincula a trabajadores que viven en el otro extremo del

1. Edgar Morin, *La méthode*. 1. *La nature de la nature*, París, Seuil, 1977, p. 13.

planeta? Merecen mención los ejemplos suministrados por Senegal, en que se propuso a las alumnas de una escuela normal un estudio crítico y complejo de la situación de las «criadas» (empleadas domésticas). Es una excelente preparación para comprender la complejidad de los derechos humanos y el conocimiento del medio social en que viven los niños. El ejemplo de Filipinas, donde se analizó el funcionamiento de un servicio público, su lentitud, su compartimentación y las posibilidades de reformas, es igualmente significativo.

El duelo del saber es también una escuela compartimentada. La enseñanza de lo general significa cobrar conciencia de todas las distancias, entre lo ideal y lo real, en la comprensión de las diversidades de lógicas (disciplinas), es una escuela arraigada en la complejidad real.

¿Qué alumnos han podido tener una apreciación sintética del conjunto de los derechos humanos, con su profunda diversidad pero con su unidad? Es esencial reexaminar todos los programas de enseñanza a la luz de este objetivo prioritario. La principal dificultad reside en que los maestros no han recibido una formación a la interdisciplinariedad que requiere el estudio y la enseñanza de estos temas, y en que las universidades, en su gran mayoría, siguen sin formarlos. La afirmación es grave. Mientras el saber esté fragmentado no puede transmitir los derechos humanos y, por el contrario, contribuye al mantenimiento de las divisiones y a los conservadurismos de toda índole.

La interdisciplinariedad, a menudo recalcada en los programas de la UNESCO, no es solamente una moda, es un riesgo intelectual serio, constitutivo de una cultura democrática, una capacidad de englobar los temas en la complejidad de sus dimensiones reales, la única que puede comprometerlos en la práctica.

No se trata de quitar algo de la enseñanza de cada disciplina, con su rigor específico. *La interdisciplinariedad es un rigor añadido*. Es preciso ante todo formar a los maestros que deben ser capaces de mostrar los vínculos; a continuación se han de prever periodos de trabajo interdisciplinario para el estudio de los grandes temas. El contenido de esta enseñanza supone una cierta flexibilidad práctica.

La red de escuelas asociadas de la UNESCO debería poder acopiar y difundir ejemplos concretos de enseñanza de esta índole (contenidos y métodos), según una lista de temas fundamentales actuales que se deberían tratar en todas las escuelas: el hambre, la guerra, la descolonización, el respeto del medio ambiente local y mundial, el choque de las culturas, la unidad de los derechos humanos

y de su respeto, la democratización, la condición femenina y masculina, el lugar del niño, etc.

La enseñanza como práctica

¿Cómo enseñar la libertad? El derecho a la libertad de expresión es el derecho —no sólo otorgado, sino suscitado, estimulado y guiado si es necesario— que se reconoce a cada alumno de rehacer el mundo en su clase, reflexionar sobre los grandes valores, interrogar acerca de los fundamentos de las ciencias, las artes, las religiones, la vida social y también de la calidad de la enseñanza que recibe. Ahora bien, definir la libertad, pensar en las condiciones de la creación artística, mostrar la dinámica del adelanto de las ciencias y del progreso social significa analizarlos en el contexto actual poniendo de manifiesto la solidaridad humana, y presentar procesos de liberación. Existen algunos requisitos previos para que la escuela esté en condiciones de aportar un testimonio de estas liberaciones.

La carta de la comunidad escolar

Es difícil demostrar las condiciones necesarias para la libertad de expresión institucionalizada (reglamentada democráticamente) si esas condiciones no se cumplen en primer lugar allí donde se enseña. El informe francés, entre otros, nos permite descubrir la importancia de la comunidad escolar en su totalidad (alumnos, maestros, padres, dirección y personal de servicio). Existe una comunicación apropiada y una solidaridad real entre los miembros de esa comunidad, explicitada en una carta fundamental que contiene la filosofía de la escuela. Es un excelente ejemplo que merece ser imitado. ¿No puede cada escuela escribir y realizar su carta, mucho más importante que su reglamento? En el informe húngaro se recalca con razón la necesidad de definir explícitamente el marco pedagógico. No se trata solamente de los objetivos que se han de alcanzar, sino de principios obligatorios en la vida de la escuela. Hay que escribir todas las libertades. Una vez escritas, son más fuertes, son testigos que cada individuo puede luego utilizar y transmitir. *Una cultura democrática no es sino la paciente reescritura de un máximo de libertades.* No se trata de la escritura en el papel, sino también en las paredes, en las leyes, en las calles y los modos de vida, como lo demostrarán las propuestas presentadas más adelante.

Los parlamentos de alumnos

Esta comunidad se institucionaliza mediante la aplicación de reglas administrativas generales, pero también gracias a un dinamismo democrático relativamente autónomo. No tenemos ejemplos concretos, en los informes presentados en esta obra, de parlamentos de alumnos en las escuelas, pero sabemos que existen muchos en numerosos países. En el informe húngaro se expone el principio: «una pedagogía del debate democrático como vector de regeneración del discurso público del país». Los canadienses han realizado una labor considerable en este ámbito¹. La dificultad es siempre la misma: la escasa fe. Muchos dirán que los alumnos no tienen madurez suficiente, que no lo desean realmente, que es invertir mucho tiempo en palabrerío, etc. Aunque todos estos argumentos pueden ser ciertos, no por ello han de ser decisivos, todo lo contrario. Democratizar es enseñar a construir a partir de la anarquía y la falta de interés. Éste es el problema. Educar para la democratización significa facilitar experiencias logradas de este proceso. La creación en cada escuela de espacios de deliberación destinados a permitir que todos los miembros de la comunidad escolar, cada uno a su nivel, participen en la elaboración de las decisiones comunes, es uno de los primeros pasos de una cultura democrática escolar.

Los juegos de simulación de órganos democráticos

En los informes senegalés y suizo se exponen ejemplos de participación de la escuela en juegos de simulación de órganos democráticos. Estos juegos revisten un considerable interés pedagógico, no sólo para la comunidad escolar, sino también en las relaciones que establecen con la sociedad y con las demás escuelas. El lugar escolar es ese espacio de juego del que hemos hablado: juego, pues en él se autorizan numerosas tentativas y libertades, pero *juego esencial* y por consiguiente democráticamente reglamentado, ya que se trata de la formación real de los recursos humanos y de una real adquisición de conciencia. A estos juegos de simulación formal se pueden añadir los que estimulan situaciones interculturales de la vida cotidiana, como el juego del Bafa Bafa, mencionado en el informe filipino y que se practica en numerosos lugares del mundo.

1. Véase *Les élections à l'école secondaire, un avant-goût de la démocratie*, publicado por el Director General de las Elecciones de Quebec y el Ministerio de Educación del Gobierno de Quebec.

La resolución no violenta de los conflictos

En el informe coreano se hace también hincapié en la resolución no violenta de los conflictos y en la parte de individualismo o egoísmo que puede existir en cada individuo. Al eludir el riesgo del moralismo¹, una dinámica democrática efectiva en la escuela pondrá de manifiesto que no se deben evitar los conflictos, que por el contrario constituyen los elementos necesarios de cualquier acción, y que existen métodos no violentos para resolverlos. Toda acción social tiene un costo que es preciso aprender a prever, cada tentativa tropieza con contradicciones y, por ende, cada estrategia toma en cuenta las oposiciones como factor necesario y positivo: esta conciencia es el punto de partida de la cultura democrática. Se considera que, después de luchas violentas, las soluciones de compromiso son las menos adecuadas, pues a menudo conducen a borrar las auténticas oposiciones y a postergar su solución. ¿Equivale el fomento de la apertura al mundo a una intrusión en otras enseñanzas? Dar un poco más de iniciativa a los alumnos en la selección de las materias del programa, ¿significa poner en peligro la unidad, la coherencia y la objetividad? Proporcionar enseñanza sobre los asuntos políticos, ¿supone hacer propaganda? Estas oposiciones no se pueden resolver mediante compromisos, exigen una redefinición de la filosofía explícita de la escuela. Cada escuela debe indicar en ella la naturaleza y el lugar de la educación cívica que puede impartir, no sólo en los cursos sino en su práctica cotidiana.

El diario de la escuela

La mejor manera de presentar las oposiciones reales y, por consiguiente, de manejarlas, es la transparencia. No existe una escuela digna de tal nombre sin una comunicación multiforme eficaz: se trata no sólo de los muros, sino también del diario de la escuela, órgano indispensable de formación y comunicación a la vez. Los diarios escolares, además de los informes oficiales y también los diarios de alumnos deberían ser una de las pruebas fundamentales con las que se mide la efectividad de la democratización en una escuela. En el informe francés se demuestra que es posible a partir de la escuela de párvulos.

1. Se puede aceptar una distinción entre una actitud *moral*, que consiste en expresar valores que se reconocen y que se procura poner en práctica con dificultad, y una actitud *moralista*, que consiste en afirmar grandes principios con el fin de salvaguardar la buena conciencia de los individuos y de los sistemas.

Se podría imaginar incluso que con la red de escuelas asociadas de la UNESCO se podría publicar un diario único realizado por turno en distintas escuelas.

La ciudadanía del consumidor

Si la escuela debe ser el lugar en el que se reflejan todas las actividades humanas, el ejemplo más notable en la actualidad es el del consumo. Es esencial que los alumnos descubran el ejercicio de su ciudadanía en las elecciones que hacen en calidad de consumidores. Se puede elaborar un curso completo de economía y geografía políticas a partir de la cesta de la compra. Esta actividad no debería ser optativa, pues se trata de una ciudadanía fundamental, un modo cotidiano de votar, de vivir la relación con las cosas y con los demás. Es preciso incluir en este análisis el comportamiento relacionado con los desechos.

El estudio de los testigos en su contexto

En todos estos programas y actividades se han de explicitar sistemáticamente los vínculos entre la escuela y la sociedad a fin de que cada individuo comprenda la índole de su responsabilidad actual y lo que está en juego para la sociedad. Uno de los temas principales que conviene examinar es el estudio de lo que significa un «recurso humano» y su calidad para la sociedad, que se pone de manifiesto muy especialmente en la toma de conciencia de los problemas del empleo y de su evolución, de los mecanismos de la competencia y de todos los procesos que dejan lugar a iniciativas en los planos económico, social y político. En varios informes, en especial el de la República de Corea, se destaca la importancia del estudio de los grandes testigos de la democratización; es en efecto un elemento clásico, a reserva de que el estudio se sitúe en su contexto y se analicen con este motivo las condiciones de la posibilidad de un progreso democrático, así como los obstáculos que se han de superar.

El espacio intercultural

Al ir al encuentro de los conocimientos acumulados y de los hombres, de los escritos y los rostros, la escuela es doblemente un espacio intercultural: explora culturas antiguas y contemporáneas y descubre



Nirosha Pushpanjali
Siriwardana
 14 años (Sri Lanka)

niños, mujeres y hombres que viven culturas actuales. De este modo se producen saludables choques que permiten ampliar y conocer la cultura propia: lo intercultural escrito y como relación.

En ambos casos, el objetivo es a un tiempo el reconocimiento de la amplitud de la diversidad y la magnitud —igualmente grande— de los puntos de encuentro posibles, de las permanencias de lo humano. La experiencia de la cultura constituye una liberación en la medida en que permite descubrir que existen mil relaciones posibles entre las culturas. Es la experimentación de que puede existir un camino entre lo particular y lo universal, y viceversa.

El espacio intercultural se halla aquí, en este encuentro entre lo cercano y lo lejano, entre lo particular y lo general. Este espacio es siempre una frontera en la que se define la identidad cultural. Ésta no es un estado, sino más bien un proceso, una identificación conforme a las dos dimensiones de lo particular y lo universal.

El estudio de las nociones transculturales

La función pedagógica de la escuela consiste en presentar culturas pasadas o contemporáneas, próximas o lejanas, con sus interacciones, de modo que cada alumno pueda comprender el modo en que su propia cultura se forja mediante mil y un mestizajes. Esta propuesta consiste en conceder un lugar de predilección en cada enseñanza a las interfaces interculturales, a algunos conceptos o situaciones que es preciso analizar de manera comparada en varias culturas. Esto puede

aplicarse a los temas importantes, pero también a las formas de vida cotidianas.

En numerosas escuelas existe en la actualidad una gran diversidad cultural que es necesario aprender a manejar en la doble dinámica del respeto de las diferencias y del derecho a las semejanzas. Es sabido que la escuela debe desempeñar una función de integración, a condición de que no se considere la integración como una asimilación pura y simple, sino más bien como un enriquecimiento mutuo. Una vez más, la función de vínculo social atañe a lo cercano y a lo lejano.

El vínculo social en el plano local

En el informe francés se relata cómo una escuela de barrio se convierte en un lugar social y cultural de importancia primordial a partir del momento en que, por ejemplo, la organización de comidas interculturales reúne a los padres de niños pertenecientes a las culturas más variadas y distantes. El establecimiento escolar deja de ser el edificio administrativo en el que se imparte una educación oficial a los niños, es también el espacio público que suscita y acoge encuentros interculturales. En el informe de Costa Rica se añade la dimensión de las generaciones: se invita a los alumnos a buscar en sus abuelos fuentes de relatos, y la actividad culmina con una gran fiesta. ¿No es la «escuela de los abuelos» un valor tradicional que las sociedades occidentales deberían recuperar? El ejemplo de la acogida de un niño minusválido en Costa Rica completa este enfoque. En este caso lo intercultural, pensado y vivido, es la realización de una comunidad a través de sus diversidades sociales.

El vínculo social en el plano nacional

A escala nacional, sobre todo en los países con marcadas diversidades culturales regionales, la escuela cumple una función de catalizador de la unidad en el respeto de las diferencias, sea acogiendo alumnos de las distintas comunidades, sea mediante un sistema de hermanamiento entre establecimientos de las diversas regiones culturales. Pero para esto es necesario que se observe estrictamente la condición de las libertades públicas, a fin de evitar que el Estado utilice al personal escolar como agente de propaganda al servicio de una cultura nacionalista. Las libertades públicas se verifican especialmente en la libertad de expresión de los miembros de la comunidad escolar y en la libertad de elección de los materiales didácticos. Por regla general,

conviene desconfiar de la noción de minoría: una comunidad cultural es digna, sea o no mayoritaria, y tiene derecho al respeto de las características de su identidad cultural. ¿No podría ejercerse aquí la autoridad moral de la red de escuelas asociadas de la UNESCO para reforzar a la escuela frente a un Estado poco consciente de sus responsabilidades y reclamar un respeto concreto de sus obligaciones en materia de libre comunicación de las ideas, de libre circulación de las personas y de libre derecho de crítica transnacional?

Los hermanamientos

La responsabilidad es esencial en el plano transnacional¹: las comunidades escolares pueden comunicar con facilidad de un país a otro, aprovechando una proximidad cultural de la edad y de la función a través de las diversidades culturales. La red de escuelas asociadas puede desempeñar un papel primordial también en este ámbito. No hay ningún motivo para que una escuela que participa en la red no esté hermanada, mediante un acuerdo que establece una justa asociación, con varias escuelas de otros continentes. Esta trama que abarca la diversidad de los pueblos es sumamente útil para promover la conciencia de una comunidad internacional genuina y concreta. El hermanamiento de dos escuelas vivifica los cursos de geografía, historia, literatura y lenguas, en especial. Pero también impone una obligación de comprender la diversidad de los sistemas económicos y sociales y de contar con ella, como lo atestiguan las experiencias del grupo Macrocosm relatadas en el informe suizo. Esto representa una aventura común para los maestros y los alumnos, una apertura de la casa escolar hacia la vida en su complejidad.

Vivir en la escuela

Naturalmente, es fundamental considerar la cultura democrática como un arte de la buena convivencia y, por ende, como un arte de vivir juntos de maneras distintas. Pero la buena convivencia no se reconoce únicamente en la cortesía o la discreción, sino que también se

1. Mientras que lo *internacional* designa la relación que pasa por los gobiernos, lo *transnacional* se refiere a todas las relaciones que se establecen entre los pueblos (población, aldea, asociación, etc.).

manifiesta en los lugares donde se habita. Todas las libertades se escriben y no creo que existan sociedades sin escritura. El derecho de escribir es un derecho cultural fundamental. Pero no se escribe solamente con letras en un soporte más o menos estable. Se escribe en el suelo ocupándolo, trazando las relaciones entre los lugares en que se vive, se escribe en el cuerpo humano señalando las fiestas y los ritos y se escribe dibujando en los espacios de la casa que se ocupan. Para nosotros, es esencial comprender este aspecto físico de una cultura democrática, pues los necios estiman que las grandes ideas son meros proyectos vagos, cuando no hay nada más concreto y atractivo cotidianamente para la imaginación que una idea, cuando es de importancia. Incumbe a la escuela demostrarlo. La experiencia de la escuela de párvulos francesa propone un buen número de perspectivas.

La escuela, hogar de acogida

La escuela es un espacio cultural para el vecindario, y la universidad para la ciudad y la región. Por consiguiente, es un lugar de creación de objetos y vínculos en el que se encuentran los padres, amigos y autoridades varias. Hemos visto que una auténtica escuela no puede ser solamente un lugar en el que se imparten cursos. Como *frente social de las libertades*, frontera en la que se interfieren los grupos sociales que constituyen una sociedad, es un sitio en el que se preparan fiestas, en el que también pueden experimentarse crisis, como cuando liceos y universidades organizan una resistencia. Es pues simultáneamente un taller, una biblioteca, un foro y un espacio festivo, todo ello con cierta polivalencia en el espacio y en el tiempo, que los habitantes de la escuela deben aprender a administrar.

La escuela, espacio de creación

La escuela es también un espacio de experimentación: es esencial poder escribir en las paredes, aunque no de cualquier modo, pues la utilización de un espacio público obedece a reglas aceptadas por la comunidad que vive en él. Pero un poema no está destinado solamente a publicarse en un libro: hay que exponerlo a la mirada cotidiana y recitarlo públicamente, de múltiples maneras. Más tarde, cuando es conocido «de memoria» y el espacio escolar excepcional le ha permitido adquirir imagen, sonido, perfume y rostros, el libro sólo podrá cerrarse sobre una memoria viva, fuente atesorada que se ha de dar a conocer. Otro tanto ocurre con las distintas creaciones de los

alumnos, que piden ser sometidas a la mirada ajena y aportan un testimonio de este espacio de creación. La escuela es ante todo un lugar de admiración y comparaciones libres, necesario para que no sea un espacio de alienación desesperadamente vacío.

Así, en la escuela es fundamental ver crecer la vida en sus diversas formas y cultivarla, como lo demuestra el informe francés. No se trata solamente de decoración y espacios verdes, sino que el ciclo vital es un elemento de referencia imprescindible de nuestra lógica. Nuestras escuelas suelen ser abstractas, pero es porque reflejan nuestras sociedades compartimentadas.

Algunos todavía piensan que vivimos en sociedades demasiado materialistas. No es así. Si fuera cierto, sabríamos mejor lo que significan muros, espacios y materiales. Aprender a comunicar es también aprender el lenguaje de las materias y de los objetos intercambiados. Aquello que denominamos peyorativamente materialismo es en realidad una búsqueda del poder, fuente y conservación de las discriminaciones. Es la pura relación (abstracta) de poder lo que toma el lugar de lo humano.

La confrontación de los límites democráticos

Una cultura democrática tropieza con discriminaciones injustas, pero su adversario es también la sociedad de masas, engendrada tanto por los sistemas totalitarios como por el liberalismo ciego. Una sociedad «masificada», normalizada, se deja manipular, desinformar, dirigir por un partido, una moda o un fanatismo. Una sociedad democrática es compleja y alimenta su complejidad. Esto significa que sabe reconocer las diferencias en sus autoridades. En una sociedad gobernada exclusivamente por el provecho, el poeta sólo tiene un espacio ridículamente reducido, a menos que sea comprado. En un grupo de resistencia, está en el frente. En una sociedad de masas, la persona religiosa no es más que un vendedor de espiritualidad entre otros y, en una sociedad fanática, encarna una peligrosa colusión de todos los poderes. En una sociedad democrática es el testigo de una fe y de una autoridad cultural. En una sociedad de masas —liberal o totalitaria— el investigador sólo es interesante si descubre lo que el poder —del dinero o del partido— espera de él. En una sociedad democrática, está en el frente y atestigua la fe de los hombres en la razón pro-

gresiva, es investigador en beneficio de todos —de todo lo que ha podido y podrá constituir el hombre y su entorno. Esto significa que la cultura democrática se asigna como fin la cultura, mientras que las culturas de masas sólo pueden considerarla un medio.

«Escolar» significa aquí disciplinado, sometido al aprendizaje de las discriminaciones apropiadas entre lo que es digno y lo que no lo es, admiración por los elevados productos culturales independientemente del ámbito al que pertenecen, y denuncia de las utilizaciones abusivas y de las imposturas. Esto es más difícil y, sin embargo, indispensable. La escuela es el aprendizaje de la crítica.

La enseñanza de los límites de la democracia

En el informe coreano se presenta un ejemplo clásico: ¿se precisa la censura en una democracia? En caso afirmativo, ¿quién debe establecerla? Se suele considerar que la censura pertenece a los totalitarismos y a las burocracias de toda índole, hecho sobradamente comprobado. Pero se olvida que una democracia se instaura y se restaura sobre una tradición de libertades y de dignidad que es preciso proteger de las veleidades sectarias. Por ejemplo, se prohíben o se deberían prohibir las tentativas de los falsarios de la historia cuyo objetivo es minimizar los crímenes nazis o estalinianos. La escuela es un *memorial*, pues también existe un carácter sagrado en democracia, con la condición de que se fijen bien los términos de ese carácter mediante la objetividad de cada disciplina. En el diálogo intercultural y en el establecimiento de temas transversales merecen especial atención las formas legítimas de salvaguardia democrática. Esto ofrecerá la doble ventaja de diferenciar una cultura democrática del liberalismo sin exigencias y también del totalitarismo.

¿Cómo evitar la tiranía de la mayoría?

Al examinar con la misma atención los mecanismos de la institución democrática conviene determinar cuáles son las trampas de los regímenes que pretenden ser democráticos. ¿Cómo evitar la tiranía de la mayoría? Es fundamental demostrar que el voto no es más que una sanción provisional en un proceso permanente de deliberación. La práctica del debate escolar permite hacer comprender cómo, pacientemente, se puede pasar de una situación en la que existen una mayoría y una minoría a una situación de consenso. Pero mientras no se pueda alcanzar este objetivo normal, la experiencia debe poner de manifiesto que el respeto de la minoría es la garantía indispensable no sólo del

respeto de las libertades, sino del funcionamiento democrático que solamente puede progresar en la confrontación permanente de tesis opuestas. El derecho a la objeción de conciencia aparece entonces como un principio vital de ese funcionamiento. Además de la experiencia directa, este aprendizaje requiere el análisis de la formación histórica de las grandes corrientes de ideas, tanto en el ámbito político como en el campo científico: la comparación entre ambos se ha de explicitar en torno a la idea del consenso racional, u objetividad.

La cultura democrática como forma de resistencia

Se puede afirmar que los espacios escolares son lugares de resistencia. La imagen de los constructores de un brillante porvenir se ha de abandonar a la palabrería de los totalitarismos civiles o religiosos. Hemos visto que una democracia no se erige como un edificio, piedra por piedra. Sería fácil, apacible, a la vez conservador y suavemente progresista. No, una cultura democrática consiste más bien en una corrección permanente y en el riesgo, ya que es arte del diálogo o dialéctica: búsqueda sistemática de la crítica de las oposiciones.

La cultura democrática que producen las escuelas constituye la principal defensa de un país. En su informe, Costa Rica concibe explícitamente en esos términos el lugar que asigna a esa educación, debido a que no posee fuerzas armadas. ¿Qué significa? Que si un pueblo ha aprendido verdaderamente las libertades y las luchas negociadas, si conoce su precio, será muy difícil avasallarlo. Una cultura democrática es una resistencia civil, muestra de vitalidad de un tejido social que se presta menos a las destrucciones de un poder económico ciego o de intereses sectarios.

Por esta razón, para mantenerse fiel a la fórmula ya famosa de la Constitución de la UNESCO —«Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz»—, el Plan de Escuelas Asociadas de la UNESCO debe demostrar claramente que las libertades constituyen la defensa más eficaz contra toda clase de poderes arbitrarios. Una cultura democrática es una cultura de resistencia y es preciso hacérselo saber a las sociedades. Se desarrolla según estrategias concretas de lucha y comunicación, mediante el ejercicio ejemplar de la ciudadanía en diálogo permanente al servicio de los derechos humanos.

*Johanny
Villadiego (Colombia)*



¿Hacia un sistema de adopción?

Con este fin, ¿no podría la red «adoptar» a escala internacional algunas escuelas cuya situación se considera prioritaria, siguiendo el modelo ampliamente confirmado de muchas organizaciones no gubernamentales? Esta iniciativa ofrecería la ventaja de trabajar de consuno en operaciones concretas y de facilitar la convergencia de todos los fragmentos que acabamos de enumerar. Actualmente existen escuelas en situación de desamparo. Varias escuelas asociadas de distintas regiones del mundo podrían comprometerse a brindarles un apoyo parcial, en los planos material o moral, con un afán no sólo de asistencia gratuita, sino también y sobre todo de acción concertada: una escuela desamparada tiene mucho que ofrecer para despertar el sentido de lo que es la cultura democrática.

Perspectivas

La UNESCO, en calidad de organización intergubernamental, es un tanto paradójica. La impulsan los representantes de los Estados y actúa en consecuencia, con toda la ambigüedad que ello entraña. Pero si es fiel a su Constitución y a su función de conciencia de las Naciones Unidas debe actuar también como una organización no gubernamental, por simple fidelidad a un ideal, al servicio inmediato

de todas las instituciones culturales, comenzando por las escuelas, independientemente de las relaciones entre las razones de Estado. Una red de esta naturaleza tiene pues una gran fecundidad inmediata. Si no la mantenemos en vida, asumimos también la responsabilidad de la miseria, de las discriminaciones y, a fin de cuentas, de la guerra, de conformidad con la Constitución. La UNESCO es esto: la cultura democrática, que abarca todas las diferencias, es una fé necesaria, una apuesta que dista mucho de estar ganada de antemano. La actualidad nos demuestra, por el contrario, que a menudo se pierde, y con graves consecuencias. Esa cultura, que engloba la cultura de paz, sólo puede conocerse en su forma fragmentaria, pues nadie podrá decir jamás lo que es el ser humano ni su significado, pero bastará para delimitar paulatinamente lo inhumano, para definir negativamente el espacio de nuestras libertades.

Confío en que esta modesta colección de experiencias y reflexiones, recopilada con motivo del cuadragésimo aniversario del Plan de Escuelas Asociadas de la UNESCO, nos alentará a intercambiar y criticar siempre más, a fin de que la red afiance su autoridad moral y democrática. Al parecer, contamos con los recursos necesarios para lograrlo.

P. M.-B.

2. La enseñanza de los principios democráticos en la educación preescolar: el vínculo social

*Costa Rica: la memoria transmitida**

La enseñanza preescolar existe en Costa Rica desde 1878, año en que abrieron las primeras escuelas de párvulos, que todavía eran esencialmente instituciones de asistencia de carácter religioso. Su expansión, desde entonces, fue considerable y se caracterizó en especial por la introducción en 1924 del método Montessori y la aplicación de los métodos activos propugnados en esa época. En el decenio de 1950, se estableció el Consejo General de Educación Preprimaria, que inauguró las orientaciones oficiales en la materia. La creación, en la Universidad de Costa Rica, de una formación destinada a los maestros de la enseñanza preescolar constituyó un gran paso hacia adelante. En 1979, por último, la educación preescolar es declarada sector prioritario y se fija el objetivo de su extensión gradual, sobre todo en las zonas rurales.

Dada la importancia otorgada por el país a este ciclo de enseñanza, se está reorganizando el Consejo Nacional de Educación Preescolar, cuya función es ayudar, formar y supervisar al conjunto del personal de este nivel, en todo el territorio nacional, mediante actividades pedagógicas, de seguimiento y de supervisión.

* Según el informe elaborado por la Comisión Nacional de Costa Rica para la UNESCO.

Actualmente en Costa Rica existen métodos y materiales pedagógicos muy variados que se aplican en la enseñanza impartida en las escuelas de párvulos. Los principios de libertad, iniciativa y autonomía, el respeto al individuo, la socialización, el valor educativo del juego, la importancia de la naturaleza y de la vitalidad constituyen siempre las bases de esta educación activa centrada en el niño, que respeta el ritmo y los métodos de aprendizaje propios de cada niño, concibe la educación en términos de estímulo al aprendizaje, favorece las relaciones entre la escuela de párvulos y la familia, y elabora programas no convencionales.

Las leyes vigentes y el sentimiento nacional hacen del ciudadano costarricense un individuo apegado a los valores fundamentales: justicia, libertad, dignidad, bien común, honestidad, identidad nacional, amor por los demás, verdad y paz. Las políticas nacionales se inspiran en la aplicación de estos valores en los programas de estudios establecidos por el Consejo Nacional de Educación Preescolar; las orientaciones escogidas para el periodo 1990-1994 refuerzan estos conceptos. La metodología de la enseñanza preescolar tiene su origen en la idea de que el niño es un todo, es activo y posee una individualidad propia: se lo considera como el centro del proceso educativo, que debe brindarle condiciones propicias para el desarrollo de todas sus facultades, reforzando su autonomía, su individualidad, su sentido de los valores y sus actitudes. Por consiguiente, los métodos utilizados deben favorecer la participación activa del niño y adaptarse a su ritmo. El docente debe facilitar y sistematizar las experiencias de aprendizaje. Estas experiencias relacionadas con las artes, las ciencias, la música, la educación física, etc., darán al niño en actividad la oportunidad de construir y enriquecer sus conocimientos y de desarrollar gradualmente sus facultades críticas y su creatividad.

En su calidad de escuelas asociadas de la UNESCO, los establecimientos de enseñanza preescolar de Costa Rica reafirman los principios educativos vigentes en el país, manteniendo una orientación conforme a los objetivos y principios del Plan de Escuelas Asociadas y, por consiguiente, de la UNESCO. Una programación anual, boletines trimestrales, circulares periódicas, visitas de seguimiento y la participación en seminarios organizados por la Comisión Nacional de Costa Rica para la UNESCO orientan a los educadores y les permiten situarse en relación con algunos temas fundamentales: derechos humanos, problemática ambiental, comprensión internacional, problemas relativos a la humanidad o al desarrollo de la creatividad.

Los programas de los diferentes ciclos de enseñanza en Costa

Rica definen claramente el tipo de individuo que se desea formar. Esta formación comienza en los primeros años de vida, en el marco de la enseñanza preescolar. Los objetivos establecidos por los programas de estudios son conformes a los de las escuelas asociadas, puesto que su finalidad es fomentar los principios democráticos, la salvaguardia de los valores y la dignidad del ser humano, mediante el respeto de los derechos humanos y el estímulo de actitudes de respeto y tolerancia respecto de todas las etnias.

En el marco de esta política de educación y de conformidad con los principios del Plan de Escuelas Asociadas, el grupo de maestros de la enseñanza preescolar que presenta aquí distintos ejemplos de actividades consideró importante agrupar sus objetivos, ya que son comunes. Dado que se considera al niño como el centro del proceso, estos objetivos se exponen desde su punto de vista. Se trata de ayudar al niño a:

- adoptar decisiones creativas en las tareas que realiza cotidianamente;
- comunicar ideas, sentimientos y emociones utilizando distintas formas de expresión, en un clima de respeto mutuo;
- aplicar principios de cooperación y solidaridad en los trabajos que efectúa en su familia, en su escuela y en su comunidad para mejorar la calidad de vida;
- analizar sus derechos y sus deberes en las situaciones que se le presentan en su contexto familiar, escolar y comunitario;
- analizar las ideas que expresan los demás ante situaciones y hechos que se producen en su entorno;
- describir las costumbres, las creencias y los valores propios de los costarricenses, conocidos y practicados en su familia y en su comunidad;
- demostrar sus capacidades y expresar sus sentimientos mediante las distintas formas de expresión artística;
- participar en las fiestas nacionales que celebran los principios democráticos.

Un cuento ilustrado para conocer Costa Rica

La actividad se llevó a cabo con un grupo de párvulos de la escuela B. Corazón de Jesús bajo la dirección de la Sra. M. Constanza Muñoz Villegas, maestra. El grupo constaba de treinta y dos niños de ambos sexos, de cinco a seis años de edad.

Se trataba de elaborar un cuento ilustrado sobre el tema de

Costa Rica. Como este tema se celebra en todo el país en el mes de septiembre (*Mes de la Patria*), se aprovechó la motivación de los niños para pedirles que inventaran juntos un cuento en el que dijeran todo lo que saben y piensan de su país, a fin de que otras personas lo conocieran mejor y se familiarizaran con sus costumbres.

Se discutió con los niños la posibilidad de elaborar el cuento. Su reacción —sumamente favorable— condujo a realizar la actividad. Las ideas aportadas por los niños se anotaron en la pizarra a medida que las formulaban, y luego los niños las clasificaron en torno a cinco temas básicos: la naturaleza, los deberes y los derechos de los niños, los emblemas nacionales, las tradiciones (desfiles) y los valores.

La actividad se llevó a cabo esencialmente en el tiempo que se le había asignado; no obstante, si en otro momento surgía una idea o una contribución nueva, se le prestaba la debida atención. La duración total de la actividad fue de dos semanas, en cuyo transcurso se añadían o modificaban elementos, hasta que los niños quedaron satisfechos.

Una vez agrupadas las ideas en cinco grandes temas correspondientes a las cinco páginas del cuento, se abordaron los temas uno por uno y cada niño del grupo hizo un dibujo que ilustraba cada tema. Los dibujos se presentaron al grupo; se escogieron para cada tema cinco dibujos, considerados los más apropiados. Una votación de los niños permitió efectuar la selección final. A continuación el cuento fue objeto de una última revisión y, para concluir, se escogió por votación un título entre las ideas propuestas por los niños.

Por consiguiente, la actividad permitió que los niños abordaran los cinco temas tratados y consideraran las condiciones de aplicación. La expresión de las ideas (presentación y selección de los dibujos), la libertad de expresión, el derecho de cada uno a tener una opinión y a escoger en función de sus propios criterios, constituyeron la ilustración del principio *democrático*. En el transcurso de la actividad, se tomaron en cuenta las ideas y las contribuciones de cada niño, y uno de los temas escogidos para el cuento fue el de los derechos del niño, que remite al respeto de los *derechos humanos*. El diálogo, que estimula la expresión de ideas y la formación de la selección, y el principio de voto permitieron evitar la aparición de conflictos y experimentar la vía de la *solución no violenta de los conflictos*. Por último, la actividad contribuyó a promover el conocimiento de la cultura costarricense y de las tradiciones nacionales, haciendo así hincapié en la *educación intercultural*.

Acoger a un niño deficiente: una experiencia de tolerancia y cooperación

Vivieron esta experiencia setenta párvulos de la escuela República de Panamá durante dos años consecutivos, con motivo de la llegada de una niña que padecía una deficiencia cerebromotriz. Los niños, de cinco a seis años de edad, estaban supervisados por dos maestras de las clases preescolares del establecimiento.

Para lograr que el espíritu de los niños tuviera acceso a los valores democráticos de respeto, justicia, solidaridad, humanidad, etc., fue necesario confrontarlos con la realidad, a fin de que vivieran experiencias concretas capaces de despertar en ellos estos sentimientos.

Así se planteó el problema de la admisión en la escuela de párvulos de una niñita afectada por una deficiencia cerebromotriz. El establecimiento la admitió y se celebraron reuniones con los padres a fin de exponerles el caso y explicar la admisión de la niña. Resultó imprescindible una colaboración con la Escuela de Reeducción. Se organizó una serie de encuentros con el conjunto del personal de la escuela: preescolar, primaria y segundo ciclo de enseñanza general básica. Padres, alumnos y maestros procuraron trabajar con una actitud constructiva. El trabajo en el aula se concibió sobre la base de la teoría operatoria, dando al niño la libertad de construir su propio aprendizaje. Durante las sesiones de expresión artística, los niños mostraron mediante dibujos la difícil situación de la niña en el momento de su llegada y su estado actual: gracias a la actitud positiva de sus compañeros, logró dar sus primeros pasos siete meses después de ser admitida en la escuela.

Para esta experiencia los niños utilizaron el material de clase que les servía en su trabajo: pinturas, pinceles, hojas blancas, etc. Al material habitual se añadieron una silla de madera y una máquina de escribir adaptadas a las necesidades de los niños.

En su transcurso, esta experiencia permitió poner en práctica el espíritu de tolerancia y cooperación entre niños, padres y maestros, y de experimentar el principio democrático. La integración de esta niña gravemente impedida brindó la oportunidad de ejercer el respeto del ser humano en su propia individualidad y comprender que cada cual debe poder realizarse con sus capacidades y sus limitaciones, lo que condujo al concepto de derechos humanos. Una buena preparación del entorno que iba a acoger a la niña y el compromiso de ayudarla asumido por todas las personas concernidas demostraron que la unión



*Viktor Čičaj,
17 años (Eslovaquia)*

y la buena voluntad pueden permitir superar numerosos problemas sociales, y que existe un modo de solución no violenta de los conflictos. Esta experiencia contribuyó a eliminar prejuicios y estereotipos y a hacer respetar las diferencias individuales, aportando así una preparación a una educación intercultural.

El Día de los Abuelos

El Día de los Abuelos es una actividad que se realiza en la Escuela bilingüe Sony de Cartago desde hace más de ocho años. Cada año, durante poco más de una semana, los abuelos de alumnos acuden a la escuela con sus cestas de labores, sus fotos, sus guitarras, sus herramientas de carpinteros, etc., para compartir con sus nietos y sus compañeros historias, canciones, juegos y trabajos. Las actividades que se describen a continuación se llevaron a cabo con los grupos de párvulos durante los años 1991 y 1992.

En 1991, se invitó a los abuelos a la escuela para que contaran a los niños experiencias vividas. Más tarde se comentó la visita de los

abuelos. El tema de la semana, escogido por votación por los niños, era: «¿Cómo se conocieron nuestros abuelos?» Se pidió a los niños que hablaran con sus abuelos a fin de relatar al día siguiente la historia en la escuela. El día previsto, se propuso a los niños que contaran cómo se habían conocido sus abuelos. La maestra anotó los relatos en la pizarra. El texto escrito cobró la forma de un poema. Una de las niñas comenzó a repetir lo que estaba escrito en la pizarra cantándolo: se decidió transformar el texto en canción. A esta canción se añadió un estribillo compuesto por uno de los niños cuyos abuelos habían fallecido pocos meses antes en un accidente. Cuando la canción estuvo lista, los niños hicieron un espectáculo con ella. Cada uno eligió un papel. Ante el entusiasmo de los niños, un padre aceptó la propuesta de su hijo de acompañarlo con la guitarra. El Día de los Abuelos, los niños presentaron su espectáculo, acompañados espontáneamente por el profesor de música. La canción creada por los niños se publicó en el boletín del Consejo de Educación Preescolar, y los niños fueron invitados a presentar su espectáculo cantado en el parque municipal de Cartago. El texto de la canción era el siguiente:

*No sé si fue en el mercado,
O tal vez en la fiesta,
Mi abuela y mi abuelo.
Él le dio una serenata
Y le cantó su canción
Así es como mi bonita abuela
Se enamoró de mi abuelo.*

Estribillo

*Escucha, abuela tan bella,
Escucha, abuelo tan alegre,
Cuando dos personas se aman,
Dios las une en el cielo.
Los días pasaron,
Se celebraron las nupcias
Papá o mamá nacieron,
Y yo soy su hijo.*

El año siguiente, en relación con el Decenio Mundial para el Desarrollo Cultural y con motivo del Quinto Centenario del Encuentro de Dos Mundos, se escogió el tema «¿Cómo vivían nuestros antepasados y cómo ocupaban su tiempo libre?», teniendo en cuenta los centros de interés de los niños. Para desarrollar este tema, los niños interrogaron a sus abuelos y a otras personas de edad, lo que les permitió acopiar una información muy valiosa. Con el material recopilado, los niños

organizaron a la entrada de la escuela una exposición de objetos antiguos para materializar el modo de vida de sus antepasados. Dividieron el material restante en cuadros para hacer un espectáculo: desfiles, procesiones, juegos de azar, bailes, peleas de gallos, etc. A continuación organizaron un espectáculo a partir de cada cuadro, escogiendo el papel que deseaban representar, y presentaron sus creaciones durante la Semana Cívica, con motivo de las manifestaciones nacionales. Para el Día de los Abuelos, durante la recepción especial organizada para ellos en la escuela, los niños mostraron a sus abuelos el espectáculo que habían creado gracias a las informaciones que éstos les habían dado.

En los dos casos expuestos, el tema tratado fue elegido *democráticamente* por los propios niños. Otro tanto ocurrió con la forma de tratar el tema. A lo largo de las actividades, los niños conservaron su libertad de opinión y practicaron la participación y la cooperación. Midieron el valor de las enseñanzas de sus abuelos y comprendieron que merecían respeto y admiración, tanto en el contexto familiar como en el plano de la colectividad local y de la nación. Reconocieron que la experiencia de los ancianos representa una magnífica contribución a la sociedad, y pudieron así abordar la noción de derechos humanos. La realización de las distintas actividades permitió favorecer el diálogo y el respeto de la forma de pensar y actuar de los demás, facilitando la comprensión del principio de solución no violenta de los conflictos. Por último, el intercambio entre abuelos y nietos ayudó a éstos a conocer mejor su propia cultura y a respetar las diferencias que existen entre ayer y hoy, iniciándolos al concepto de educación intercultural.

Festejos del Mes de la Patria: la educación cívica en directo

Con respecto a la educación cívica, presentamos a continuación las actividades organizadas en el nivel preescolar con motivo de la conmemoración de la independencia de Costa Rica. Entre los establecimientos escogidos para la presentación de actividades de esta índole, varios eligieron precisamente este tema, entre ellos el jardín de infantes «La Carpintera», las clases preescolares de la escuela Eugenio Corrales y las de la escuela Winston Churchill, todos de la provincia de Cartago. En total participaron en esta actividad 600 niños.

En Costa Rica, con motivo de las fiestas de la independencia, todos los establecimientos de enseñanza participan, a escala nacional

y mediante distintas actividades, en la celebración del Mes de la Patria. Estas actividades abarcan todas las disciplinas: geografía, historia, ciencias, artes y música, con la finalidad de despertar el respeto y la admiración por los fundadores de la nación. Es importante recordar que Costa Rica no posee ejército, razón por la cual los alumnos de todas las instituciones de enseñanza, públicas o privadas, incluidas las escuelas de párvulos, participan activamente en las grandes fiestas nacionales.

Las actividades comenzaron en la escuela con acciones de motivación: decoración de las aulas y de las casas con la bandera de Costa Rica y los escudos de armas nacionales, identificación de los colores de la bandera nacional y de las figuras de los escudos de armas, y aplicación de diversas técnicas de expresión: realización de frescos, invitaciones, programas, etc., en el marco de las actividades artísticas.

Durante la Semana Cívica se dedicaron horas de conversación a comentar los rasgos esenciales de los términos de libertad, independencia y democracia. Se situó a Costa Rica en el contexto mundial, para evidenciar la distancia entre Europa y América, entre Costa Rica y España y entre Costa Rica y Guatemala (donde se hallaba la antigua capital de América Central). En las clases de música, los niños escucharon y cantaron el himno nacional y aprendieron el saludo a la bandera.

Se pidió a los padres que ayudaran a confeccionar trajes sencillos que los niños llevarían en las distintas ceremonias conmemorativas de las fiestas nacionales, así como otros trajes para la Fiesta de los Niños, que se celebra en Costa Rica en septiembre. Los padres también colaboraron en la confección de los faroles para el desfile del 14 de septiembre.

El 7 de septiembre, primer día de la Semana Cívica, los párvulos desempeñaron un papel importante: acudieron desfilando al «Árbol del centenario», situado en el cantón de La Unión, en la provincia de Cartago. En torno al árbol los niños, futuros ciudadanos, escucharon a los ancianos recordar el acto simbólico de otros niños del cantón que, muchos años antes, habían recogido la semilla de este cedro, al cumplirse exactamente cien años de la independencia de Costa Rica. Bajo el árbol está enterrada una botella que contiene varios documentos: actas, discursos, monedas de plata y firmas de autoridades, maestros y habitantes. El contenido de esa botella se podrá recuperar cuando este gigantesco cedro muera de vejez.

El 14 de septiembre (víspera de la independencia) los niños participaron activamente en el tradicional desfile con antorchas que tiene

lugar en todas las aldeas y ciudades del país. El 15 de septiembre participaron en el desfile de los alumnos y en la ceremonia cívica dedicada a esta gran manifestación nacional. Con motivo de la Fiesta de los Niños (el 9 de septiembre) se comentaron los derechos del niño y se organizaron diversas actividades recreativas: juegos tradicionales, proyección de películas, excursiones o fiestas especiales, según el programa establecido por cada escuela de párvulos.

La celebración de la Semana Cívica se aprovechó para promover los principios democráticos; las ideas se expresaron libremente, los niños escogieron sus actividades y realizaron trabajos, en grupo o individualmente, según los programas que habían decidido. Las ideas y las realizaciones de cada niño fueron respetadas, y la selección de las actividades y de los materiales se efectuó con total libertad. De este modo se sensibilizó a los niños acerca de la noción de los derechos humanos. La ejecución de las actividades favoreció el diálogo; se expusieron los problemas y se buscaron conjuntamente soluciones; se intercambiaron materiales y experiencias, lo que permitió abordar la idea de la solución no violenta de los conflictos.

Por último, las actividades escogidas para las ceremonias nacionales permitieron conocer mejor la historia y la geografía del país, así como las costumbres, las ciencias y los valores autóctonos, y contribuyeron a recalcar la importancia del concepto de educación intercultural.

*Francia: toda una ciudad en la escuela**

Antaño se solía considerar que la escuela era un lugar dedicado únicamente al aprendizaje. En la actualidad, en cambio, se reconoce que la escuela no se limita a ello; se «hace», se «produce», se crea, se vive. Además, se pensaba que la escuela era el único lugar donde se aprendía. Ahora bien, aun antes de entrar a la escuela, el niño posee una historia, conocimientos, aptitudes prácticas y comportamientos. Por último, la escuela, en aras de la «educación» olvidaba —por desgracia demasiado— la expresión. Permitía poco o nada que el niño pre-

* Según el informe elaborado por la Sra. Viviane Fava, directora de la escuela de párvulos Maxime Gorki (Hauts-de-Seine, Francia).

cisara sus necesidades, expresara sus deseos; no favorecía en él el conocimiento de la realidad, y distaba mucho de rehabilitar la ensoñación.

Hoy día la escuela osa, intenta, se transforma, abandona sus defensas y sus certezas, se abre hacia el barrio, la ciudad, el mundo, se interesa por lo humano, ya no está a la zaga en el reconocimiento de los grandes problemas sociales. A tal efecto trabaja, reflexiona, consulta (a menudo fuera del horario llamado escolar), se hace disponible, afina su percepción de las cosas y de los seres, se convierte en adulta y ciudadana.

En la escuela de párvulos, no se trata de aprender la democracia por medio de enseñanzas teóricas relativas a los mecanismos fundamentales ni de enseñar la educación cívica, por ejemplo. La finalidad consiste más bien en vivir la democracia cotidianamente en prácticas y actitudes en que los derechos y los deberes de cada persona (niños y adultos de la escuela) se escuchan y respetan, y así, *experimentar* la ciudadanía en la escuela.

El objetivo fundamental del maestro o de los equipos pedagógicos que optan por obrar en este sentido es formar personalidades capaces de asumir lo que son con plena conciencia, y de adaptarse en cualquier circunstancia respetando a los demás. Por consiguiente, las actividades favorecerán una apertura al diálogo, el juicio crítico, el espíritu de discernimiento, la libre expresión de las ideas, la discusión de los conceptos, el sentido de la acción con plena responsabilidad, la adopción de iniciativas, la acción de responsabilizar, la participación, la evaluación (niños y adultos) y el respeto a la dignidad de cada persona.

Se aplicarán pedagogías que no oponen la ciencia y la lógica a la lengua y la expresión, los deportes y el trabajo físico a la reflexión, teórica y práctica —que dejan de calificar de «falta» a lo que es un «error», que «atribuyen un carácter positivo» a cada situación de aprendizaje y desdramatizan el fracaso, que permiten al niño no ser objeto de la evaluación sino participar en sus propios progresos.

Se adoptarán prácticas de pedagogía diferencial que tomen en cuenta la heterogeneidad de los alumnos, no para suprimirla sino para que todos los alumnos alcancen los mismos resultados mediante situaciones distintas (aun cuando también sea necesario que los niños se «midan» en relación con todo tipo de pedagogía, es preciso ante todo que cada niño tenga una pedagogía a su medida). Si no se conoce al niño y si no se le presta atención, estas pedagogías propugnadas por la nueva reforma de la educación nacional (ley de orientación sobre la educación del 10 de julio de 1989 y decreto del 6 de

septiembre de 1990 en el que se definen las nuevas modalidades de organización y funcionamiento de las escuelas de párvulos y primarias francesas) no pueden existir.

Los ejemplos de actividades que se presentan a continuación ilustran a un tiempo esta riqueza en la multiplicidad y la madurez en la coherencia al describir enfoques y prácticas que afectan a todos los participantes en una escuela: adultos (maestros, personal de servicio, padres, animadores, otras personas exteriores a la escuela) y niños. En la descripción se detectan sin dificultad todos los vínculos entre las actividades, todos los puentes que por lo demás dificultan la clasificación de estas actividades en una categoría específica. Todo parece estar en todo.

Presentaré cuatro ejemplos de «experiencias vividas» (término que prefiero al de «actividades», aun cuando evidentemente los distintos proyectos se concibieron como actividades) de una escuela de párvulos de la región parisiense —escuela del extrarradio situada en un barrio nuevo de arquitectura muy contemporánea, con una alta densidad demográfica, en medio de un barrio con grandes movimientos de población— en la que se codean niños de etnias, culturas y niveles sociales muy diferentes, pero que se aproximan gracias al trabajo y la reflexión de un equipo educativo que trabaja con esperanza, confianza y respeto mutuo. Estos cuatro ejemplos, como se comprobará al descubrirlos, abarcan diez años de trabajo.

La estructura de trabajo en equipos educativos en torno a proyectos escolares que propugna el Plan de Escuelas Asociadas de la UNESCO es en sí un aspecto del trabajo y del planteamiento democrático. Todo el equipo pedagógico (compuesto por 10 maestros y 7 empleados de servicio), teniendo en cuenta a los distintos participantes, discute, se consulta, intercambia, decide y define así la propia *filosofía* de la escuela. De este modo surge, a través de la multiplicidad de las iniciativas y de las experiencias pedagógicas y culturales vividas, la coherencia de una escuela.

La escuela Maxime Gorki es una escuela urbana, situada en un barrio étnicamente heterogéneo: acoge a 260 niños, 35% de los cuales son de nacionalidad extranjera, y más del 50% de nacionalidad francesa pero de origen extranjero; la tercera parte de los niños no son de habla francesa (unos 30 países están representados en la escuela). El barrio es también socialmente heterogéneo: se encuentran padres en paro y padres directivos de empresas. En la escuela trabajan 17 adultos: 7 empleados de servicio y 10 maestros, entre ellos la directora; 7 trabajan juntos desde hace casi diez años; la directora, responsable de

una clase a medio tiempo, se dedica en gran medida a la animación de la vida pedagógica de la escuela. Por último, es útil señalar que todas las actividades se han realizado con un mínimo de recursos materiales.

Actividades centradas en la educación intercultural

La gran comida de los países del mundo

El equipo pedagógico reflexionó sobre el tema de la interculturalidad y llegó a la conclusión de que en ésta se excluye cualquier indiferenciación o jerarquización de las culturas y civilizaciones. Sustenta una pedagogía de la comunicación, el intercambio y la apertura. Recalca la diferenciación —ser diferente, ser particular— y la pertenencia —hallar lo que es común y universal. La escuela Maxime Gorki parece ser un lugar de predilección para establecer prácticas y actividades que favorecen el conocimiento, el entendimiento mutuo y el enriquecimiento, y que aportan al niño (y a los adultos de la escuela) todos los recursos de la comunicación al abrir la escuela hacia el exterior. Estas actividades deberían permitir que el niño descubra otras vidas, otras culturas, favoreciendo el desarrollo de su propia imaginación, a la que liberan y amplían, y ayudar al niño a construir su personalidad estimulando la expresión personal a través de la pluralidad de las formas y de los tipos de lenguaje. Para ilustrar este tema se propusieron al equipo pedagógico tres obras: *Un monde de différences* [*Un mundo de diferencias*] (ed. WWF), *Le grand livre des droits de l'enfant* [*El gran libro de los derechos del niño*] (Messidor/Farandole) e *Interculturalité en éducation et en sciences humaines* [*Interculturalidad en educación y en ciencias humanas*] (Universidad de Toulouse-Le Mirail). Se mencionó la participación de los padres como elemento motivador y movilizador para el éxito de una educación intercultural: al valorizar el país de origen de los alumnos o de sus padres, se podía aprovechar su contribución y efectuar un acercamiento entre los niños y los padres.

Desde hace ya tres años, la escuela organiza una «comida de los países del mundo» que reúne en torno a mesas cubiertas de platos salados y dulces, calientes o fríos, a los padres y niños de la escuela así como a padres de ex alumnos, docentes de la escuela primaria o de otras escuelas del barrio, amigos de la escuela, copartícipes en numerosas actividades (representantes de la educación nacional, de la municipalidad, de la UNESCO, etc.).



*Iqbar bin Othman,
16 años (Malaisia)*

¿Cómo se prepara este encuentro? Un mes antes, los niños envían invitaciones mediante los cuadernos de correspondencia (que facilitan la comunicación entre la escuela y la familia), preparan, escriben y decoran las etiquetas que acompañarán a las distintas comidas, realizan en el aula diversos trabajos que se expondrán en la escuela ese día: un gran fresco sobre el tema «Juntos» (niños de 4 a 6 años), una farándula-taller de pintura en torno a la palabra «Nosotros» (niños de 5 y 6 años), la ilustración gráfica de la declaración de los Derechos de los Niños, un trabajo de decoración de los distintos artículos de esta declaración, una composición fotográfica (niños de 3 y 4 años) realizada mediante fotos de las manos de los niños que se juntan mirando su color de piel, la huella de las manos de los niños más pequeños de la escuela (2 y 3 años) para acompañar el cartel del UNICEF titulado «Vivir».

Los padres escriben «¡Buenos días!» en su lengua, en grandes calicós; para ello, se instalan dos mañanas seguidas en el vestíbulo de la escuela. Estos calicós se cuelgan en la entrada para acoger a los visitantes. Los padres también preparan en sus hogares un plato de su

país de origen o de su región de Francia y lo llevan a la escuela el día de la comida.

Los docentes proponen a los niños y organizan con ellos las actividades mencionadas, mandan invitaciones, se reúnen con los padres individualmente tomándose el tiempo necesario para explicar a cada uno los motivos de este acontecimiento, cocinan también (al igual que los empleados de servicio de la escuela) un plato de su lugar de origen, preparan los locales la víspera: se vacían la sala de gimnasia y las salas de descanso, se instalan rincones-restaurante y rincones-salones. Se piensa en la hospitalidad, la convivencia, la comodidad, el intercambio, y se cuida la calidad del decorado, se cuelgan los trabajos. Un gran planisferio indica mediante hilos los nombres de los países y de los niños de la escuela que participan en la comida. También hay un mapa de Francia (no hay que olvidar a nadie). Se prevé música para completar la que traen los padres, sin olvidar el libro de oro en que se recopilarán los mensajes emocionados de unos y otros.

Ese día, debido a que cada cual participó, se sintió solicitado, necesario, concernido, *todos* acuden: 600 personas en 1992, 700 en 1993. Los padres traen a sus familias, invitan amigos del vecindario o de otras ciudades. Los locales ya no son suficientes.

La fiesta dura de las 12 a las 15 horas; el personal de servicio (fuera de su horario laboral), padres voluntarios y amigos se ofrecen para ayudar a servir. Los maestros se ocupan de la calidad de la acogida, de las palabras destinadas a cada persona, de la autenticidad de la sonrisa o del apretón de manos. El trabajo preparatorio del equipo permite que cada uno sepa cuál es su papel, sus funciones, esté donde debe estar. Cuando llega el momento de despedirse, los presentes se remangan espontáneamente, las escobas salen del armario para la limpieza después de la fiesta. Todos —sin distinción de función— se sienten no sólo invitados, menos aún consumidores, sino participantes de toda la fiesta y del arreglo de los locales.

A los días siguientes corresponden otras tareas: la indispensable «carta a todos» de la directora, los sinceros agradecimientos, la elaboración de un gran libro de «recetas exquisitas de la escuela de párvulos Maxime Gorki» (se invita a todos los participantes a escribir o dictar la receta del plato que han preparado), la exposición de las fotos tomadas ese día, la realización de un «álbum conmemorativo» que conservará el recuerdo de la fiesta (los artículos se discuten y redactan en el aula tras un balance efectuado por los niños para el diario de la escuela). Es también el momento del balance para los adultos, sobre todo con respecto a las relaciones: ¿Éramos como esperábamos ser?

¿Qué podemos mejorar el año próximo? ¿Qué hemos olvidado?
¿Por qué?

Las escuelas del mundo que no tienen la suerte de poseer una diversidad cultural tan rica pueden sin embargo organizar una actividad similar con la ayuda de los padres y de otras personas de la comunidad.

Las veladas culturales y las exposiciones

Nos referiremos brevemente a ellas sin describir su realización. Ilustran la diversidad de las palabras y de los medios que se proponen y dan a los niños; todos tienen su importancia siendo lo esencial, no lo olvidemos, poder *tomar la palabra* y atreverse a hacerlo, ya que cada persona tiene necesariamente algo que decir.

La escuela organiza con los padres, como mínimo una vez por año, *veladas culturales*: concierto de música india, velada africana (danza, música, poesía), concierto de jazz. Estas reuniones permiten que los padres salgan con sus hijos, que las familias se conozcan y que los niños vivan su escuela de modo distinto. La escuela conserva recuerdos (carpetas, fotos, vídeo).

La escuela acondicionó asimismo espacios en los que se pueden presentar *exposiciones* murales o en volumen; muchas de ellas son de carácter intercultural. Brindan la oportunidad a los padres de conocer los temas de trabajo y los centros de interés de los niños, y a estos últimos de interrogarse acerca de las obras de los demás; ayudan a comprender mejor las interrelaciones de la vida en la escuela.

Se inició un proyecto de acción educativa titulado «Artes plásticas e interculturalidad», que durará dos años. Los padres y los maestros pintan íntegramente y decoran el hueco de la escalera que conduce al primer piso, en función de ideas de los niños estrictamente respetadas. Sobre el tema: «Todos diferentes, pero todos juntos», una clase realiza totems —«¿Quiénes somos?»— y los instala en el patio de recreo. En un taller de artes gráficas (diez niños y una maestra) se enseña la escritura utilizando las pinturas sobre corteza de los Pigmeos del Alto Zaire. Un taller de artes plásticas (ocho niños de 5 y 6 años y un maestro) realiza una gran pintura mural para el vestíbulo de la escuela sobre el tema «Raíces y tierra». En el marco de su trabajo sobre la casa, la escuela organiza exposiciones sobre las casas de madera de los países del Norte, las casas africanas, etc.

La acción intercultural que se lleva a cabo en esta escuela de párvulos de Nanterre (pero también en otras escuelas parisienses

del barrio de Belleville, por ejemplo, como la escuela Vitruve) ha modificado realmente el clima del establecimiento. Sin discursos pomposos, mediante actividades auténticas, generosas, cálidas, ha colmado la brecha que existe entre las familias y la escuela, entre la cultura de origen de los niños y las prácticas culturales de la escuela. Ha conseguido integrar la acción pedagógica y la acción social y cultural. Poco a poco, la escuela se ha vuelto un polo de referencia para el barrio, un lugar en el que todos se sienten no sólo tolerados sino acogidos, conocidos, reconocidos y respetados, en el que cada persona sabe que se toman en cuenta sus riquezas, sus competencias y también sus carencias y sus problemas, un lugar al que se desea acudir, en el que las personas se hablan, se miran, se sonríen y en el que se puede trabajar *juntos*.

Las fiestas

La fiesta de Navidad ha evolucionado en los dos últimos años y ya no está tan fuertemente influenciada por la visión exclusiva de la Navidad de los cuentos tradicionales franceses. Dejando de lado el aspecto religioso —es una escuela laica—, proponemos a los niños «festejar» en torno a un espectáculo de danza india o armenia, por ejemplo.

En cuanto a la fiesta de Carnaval, en los últimos cinco años ha adquirido dimensiones gigantescas: también en este caso se trata de salir de la escuela, ir con los padres y los niños hacia los de otras escuelas del barrio.

Los talleres —danza, cuentos, poesía— están a cargo de animadores externos —profesores remunerados mediante recursos financieros obtenidos por la escuela, padres de alumnos voluntarios (cuentos), maestros de la escuela (las maestras de las clases de los pequeños mientras éstos duermen, o la directora). Un profesor de danza africana ofrece a treinta niños de 4 a 6 años procedentes de todas las clases un taller de iniciación, una vez por semana durante un año. Esta actividad culmina con un espectáculo que se presenta en la fiesta de fin de año. Un profesor de danza clásica y contemporánea dirigió durante un año un taller de descubrimiento de la danza; todas las clases participan y proponen un espectáculo sobre el tema «Los cinco continentes». El taller de cuentos organiza actividades de escucha («Cuentos de aquí y de allá») y de creación («Cuentos del barrio del Parque» —es el nombre de nuestro barrio). La directora anima el taller de poesía para el conjunto de las clases de los más grandes (5 y 6 años). Entre los títulos de los talleres, de tres meses de duración, figuran por

ejemplo: «Ir al encuentro de la poesía africana», «Poesía de los países del Magreb», «Invitación a viajar» (u otra manera de descubrir América Latina), «Viaje alrededor del mundo» (relatos de aquí y de allá sobre el agua).

Estos talleres atestiguan que, en nuestra escuela, la música, la danza, la poesía, las artes plásticas, así como los cuentos o la cocina, trascienden las fronteras de nuestro país —sin que olvidemos aprovechar sus riquezas— evitando a toda costa la trampa de una versión «folclorista» y reductora de la interculturalidad.

Educación para la democracia: el diario escolar

Dar una apertura distinta a la escuela, dar a conocer lo que en ella se vive, se hace y se dice, procurar comprender y conocer el barrio y trascenderlo para ir hacia la ciudad y su entorno, opinar sobre los acontecimientos de la escuela, diversificar las personas con quienes trabajamos (padres de alumnos actuales y pasados, alumnos de la escuela primaria), transformar también las relaciones entre los propios niños y entre éstos y los adultos en torno a un proyecto que los reúne y los concierne a todos, son objetivos que explican la situación, las necesidades y las reflexiones que condujeron a nuestro equipo docente a crear un diario escolar.

Uno de los principios de nuestro establecimiento es no mentir a los niños con objeto de protegerlos en exceso, aun cuando la realidad sea a veces cruel o perturbadora, y atreverse a abordar temas que a menudo se evitan: el nacimiento, la muerte, la sexualidad, la salud, la vejez, los problemas de dinero y también el amor y las religiones. Sabemos que los niños piensan y desean saber. No les damos jamás respuestas rígidas preparadas, ni les imponemos ninguna doctrina o creencia. Aspiramos a que su pensamiento pueda vivir, a que sus ideas puedan nacer y desarrollarse y a que crezcan sus conciencias.

El diario escolar nos pareció ser un vector ideal de discusiones, debates e intercambios de toda índole: un lugar, complementario de otros, en que los niños pueden expresarse. El diario tiene por objeto poner a disposición del niño un instrumento de comunicación que lo conduce al trabajo en equipo, a la vida cooperativa y a la ayuda mutua, sin encerrarlo en discursos restrictivos ni hablar en su lugar. Debe permitirle interrogarse sobre sí mismo, la vida, delimitar los problemas, buscar soluciones y respuestas personales, despertar su curiosidad y su sentido crítico, responsabilizarlo en cuanto a la ges-

tión del diario así como de su escritura y lectura, y por último incrementar su autonomía en los comités de redacción.

En sus comienzos, el diario creó un comité de redacción que comprendía unos quince alumnos de las clases de niños medios y grandes (4 a 6 años) y una maestra encargada de coordinar el equipo. Hay una reunión semanal que dura aproximadamente una hora y media. Una vez decidido el título del diario, la función de la maestra consiste en recopilar los artículos propuestos por las clases, leerlos con ojo crítico, verificar el índice, redactar el editorial, hacer propuestas a las clases (páginas concretas, tribunas libres, números especiales), favorecer las relaciones con otros interlocutores abriéndoles las columnas del diario (padres, animadores de centros de recreo, asistente social, enfermera, psicólogos escolares, empleados de servicio, guardián de la escuela) y efectuar encuestas en el barrio, en asociaciones culturales o sociales y entre los comerciantes, médicos, etc.

Este comité de redacción cuenta con el apoyo de una comisión de «diseño gráfico», constituida por unos diez niños y otra maestra de la escuela, que se ocupa de los aspectos gráficos y manuales, el diseño de las portadas, la compaginación, etc.

También se creó un comité de gestión del material, de las existencias y de la financiación. Seis niños, dos padres y dos maestras se encargan de la periodicidad del diario, el número de páginas, las compras (papel), la contabilidad, la organización de la venta (campañas publicitarias, campañas de venta y distribución) y la utilización de los beneficios.

Así nació *Tam-Tam*, que se convirtió en el *Nuevo Tam-Tam* cuatro años más tarde. De 20 páginas al comienzo, pasó rápidamente a 40 y a continuación a 50 páginas. Se publicaba tres veces por año, y era más una revista que un diario. La portada es en color; la tirada es de 300 ejemplares, fotocopiados por los padres que podían hacerlo. Al principio se vendía a 2 francos, luego a 3 y más tarde a 5 francos; se distribuía gratuitamente a los comerciantes, a los médicos del barrio y a otras escuelas de la ciudad (unas cuarenta) y a las bibliotecas municipales. Se instaló un quiosco decorado por los niños en el vestíbulo de la escuela. Todas las clases realizaron carteles publicitarios (pintura, dibujo y collage); los mayores redactaron hojas volantes de propaganda que se distribuyeron a las familias, se grabaron en el aula cintas sonoras publicitarias. En una exposición se presentaba el diario, desde su concepción hasta su realización.

El diario se transforma paulatinamente. En las clases se efectúa un trabajo paralelo al del comité de redacción. Los alumnos dictan los

artículos a las maestras, los redactan, los escriben a máquina (los mayores), dibujan, ilustran los artículos, hacen encuestas, comparan el diario de la escuela con otros diarios escolares, estudian la prensa (con periódicos y revistas traídos de casa), se organizan visitas a una imprenta, a un periódico local, se discute sobre información: diario oral, televisivo, libertad de prensa y de expresión. ¿Qué significa tomar la palabra? El comité de redacción decide exponer en los muros de la escuela todo el material que recibe (anuncios, informaciones, artículos). Cada niño puede así seguir la evolución de su trabajo y comentarlo.

Actualmente, para lograr una mayor espontaneidad de quienes toman la palabra y un planteamiento más vivo y seguido de la actualidad, el diario ha tenido que flexibilizar su organización que se había vuelto demasiado pesada. Se publica cada quince días, en forma de dos hojas a doble cara, con el título de *Mini Tam-Tam*. Cada nuevo número corre a cargo de una clase distinta que asume la función de comité de redacción. La revista subsiste y se elabora como el antiguo diario, pero es ahora anual.

Cabe recordar que con motivo de la Revolución francesa de 1789 aparecieron en todo el país centenares de nuevos diarios que la gente leía agrupándose para comprarlos, manifestando con mucha fuerza su voluntad de vivir lo más cercanamente la actualidad democrática del país. Aunque su ambición sea más modesta, el diario de la escuela también es un diario de expresión y de opinión, leído individualmente pero también expuesto en los muros. Indiscutible instrumento de la comunicación, da a leer a todos, con la mayor transparencia posible, las diferentes experiencias de una escuela, las discusiones y los discursos de los niños, los debates internos, con el afán de jamás truncar ni deformar la información. Así, termina por ser el testigo de una auténtica actividad democrática que asocia a los niños de la escuela y a los adultos.

En nuestra escuela de párvulos nos hemos dotado de los medios necesarios para examinar críticamente la forma y el contenido del diario para que éste no se estanque y siga siendo un instrumento dinámico que sigue la realidad de cerca. Al aparecer cada número, el comité de redacción procura analizar su contenido y consigna sus reflexiones. Se toman en cuenta las dificultades planteadas y las críticas de todos.

Este funcionamiento es posible en la escuela de párvulos: cuestionamiento, análisis, crítica, trabajo de equipo niño-adulto atestiguan que una práctica de vida democrática es posible, con la condición de que deseársela y de ocuparse de ponerla en práctica.

La enseñanza de los derechos humanos pasa por el respeto del medio ambiente

Para emprender un trabajo en profundidad sobre el respeto al medio ambiente era preciso empezar por el comienzo de las cosas y, por ende, de la vida. Se hizo entonces evidente que no se podía hablar de respeto al otro y a sí mismo sin hablar de respeto a la naturaleza, en el sentido lato de la palabra.

Los niños de nuestras escuelas urbanas, en los países llamados industrializados, tienen hábitos de consumidores: abren sin pensar el grifo de la cocina o del baño, despilfarran los alimentos a menudo abundantes de sus platos, arrojan cosas a la basura. Debido al modo de vida de sus padres, lamentablemente ya no se toman el tiempo de mirar su entorno, admirarlo y, en cualquier caso, respetarlo. Reciben violentamente el impacto del ruido, la contaminación y el despilfarro y desprecian o a veces destruyen sin saberlo aquello que les permite vivir.

Así, en esta escuela construida en medio de edificios que alcanzan a veces 35 pisos, donde los niños viven verticalmente sin pensar en mirar los árboles, olvidando que el parque vecino está lleno de pájaros, conociendo solamente las hortalizas embaladas al vacío de los supermercados, nos hemos propuesto reaccionar —abrir los ojos y despertar todos los sentidos de nuestros alumnos, su corazón y su conciencia. Para ello era necesario crear un entorno (lugar, ambiente, relaciones) propicio a la apertura de espíritu, la curiosidad, el interés, la interrogación, y ayudarles a utilizar los recursos de su medio ambiente respetándolos, desarrollando en ellos el sentido de las responsabilidades individuales y colectivas frente a los problemas ambientales o de desarrollo, en su escuela, su barrio, su ciudad o, más allá, en el resto del mundo.

Leímos *L'homme contre ou avec la nature*, de D. Bihрман, *L'animal et l'école* (Ligue française des droits de l'animal), *L'enfant et l'animal dans l'éducation* (Casterman). Utilizamos el material sobre *El agua* del Comité Francés contra el Hambre y el dossier «Dar agua, dar vida».

Respetar la naturaleza, el mundo animal y la vida

Decidimos crear un huerto, un vergel, un jardín de flores y un rincón de plantas aromáticas. Este proyecto de jardinería se elaboró en varias etapas: el trabajo preparatorio emprendido por los niños en el



*Pandele Dragos,
14 años (Rumania)*

aula consistió en buscar documentos, visitar distintos parques y jardines de la región y la casa de la naturaleza, y en plantar y sembrar en el aula. Los maestros y los padres se encargaron de solicitar a los servicios municipales abonos y turba, labrar la tierra en los diversos terrenos, instalar una llegada de agua, comprar herramientas para adultos y niños (mangueras de riego, regaderas, semillas, plantones), a veces con la ayuda de los servicios de jardinería de la ciudad. También se procuró asignar a los niños la responsabilidad de financiar el proyecto: todos los viernes por la tarde, la escuela vende los pasteles realizados en la cocina.

Con respecto a las tareas de horticultura propiamente dichas, las cosechas se efectúan por pequeños grupos; a continuación se utilizan para confeccionar comidas en la cocina (dulces, ensaladas, compotas y sopas) que se comen juntos, invitándose entre clases o invitando a los padres. Las plantas aromáticas sirven para preparar infusiones, condimentar las comidas y enriquecer los «jardines de perfume» de las aulas. En un gran «libro de jardín» colectivo, puesto a disposición de todos en el vestíbulo de la escuela, se relata cada mes, y

ahora año tras año, este trabajo en todas sus dimensiones (manual, experimental, científica, lúdica y estética).

Simultáneamente, se llevó a cabo un trabajo sobre el tema del agua a lo largo del año. Los niños debían tratar de contestar a preguntas como las siguientes: ¿en qué momento del día utilizas el agua? ¿Cómo viene la lluvia? ¿Cómo llega el agua al grifo? Los niños, con la ayuda de los maestros, buscaron documentos que les permitieran comprender el origen y la utilidad del agua. Debatieron acerca de diversos problemas: las inundaciones, los monzones, la sequía, la importancia del agua y cómo evitar su despilfarro. Se organizaron en la escuela exposiciones científicas (esculturas de agua, objetos acuáticos, barcos en el agua). En el *Libro del agua* se conservan los recuerdos de todas estas experiencias. Se instaló en la escuela un bar de agua, en el que se podían probar distintas aguas. En un espacio científico, las clases presentaron sus experimentos relacionados con el agua.

Se realizó otro trabajo sobre los árboles y la necesidad de protegerlos. Dos clases fabricaron papel reciclado; una tercera fabricó para cada aula los recipientes de basura destinados a recuperar el papel, mientras que otra clase escribió al alcalde de la ciudad para pedir que la municipalidad utilizara papel reciclado. Tres clases participaron en un concurso sobre el tema del árbol y ganaron el primer premio (6.000 francos).

Los animales —cotorras, palomas, ratones, ratas, tortugas, conejos, conejillos de Indias, hámsters, caracoles, ardillas— «hallaron» poco a poco su lugar en la escuela: no como objeto decorativo ni material biológico, ni como instrumento o juguete, sino como criaturas vivas, consideradas como sensibles y presentadas con cuidado y respeto, a fin de despertar en los niños el espíritu de observación, hacerles adquirir algunos de los métodos de reflexión científica al tiempo que se fomentaba su sentido de la responsabilidad, del respeto de la vida en todas sus formas y de su unidad y diversidad sin jerarquía de valores. De este modo, los niños pudieron aprender a observar el animal sin hacerle daño, manipularlo sin traumatizarlo, albergarlo, cuidarlo y ser responsable de él. Comenzaron asimismo a conocer y estudiar la legislación, la reglamentación ministerial de la educación nacional en este ámbito y la Declaración de Derechos del Animal. En el aula discutieron sobre la vivisección, la caza, los abandonos, los parques zoológicos, abordaron el tema de los animales en vías de extinción y escribieron al World Wildlife Fund. Una clase estudió la rehabilitación del lobo (documentos, cuentos, películas y libros se distribuyeron en la escuela y entre las familias).

Los niños salieron de la escuela, que organizó una fiesta de primavera. Se trataba de una manifestación con música y maquillaje en el barrio. Se convirtió en una auténtica fiesta ecológica: mediante banderolas, cantos y hojas volantes los niños pidieron que se respetara el barrio y, en especial, que la calle que conduce a la escuela fuera exclusivamente peatonal, lo que se hizo unos meses más tarde. Un trabajo sobre el hábitat efectuado inicialmente por una clase en colaboración con una escuela de arquitectura puso de manifiesto el apego de los niños a su barrio y sus edificios multicolores y su auténtico deseo de preservarlos. Más adelante se prosiguió esta reflexión mediante el trabajo de un año de toda la escuela sobre el tema de la casa: «No tenemos todas casas iguales». Tres clases participaron en el concurso organizado por la Oficina Municipal de Viviendas de Alquiler Módico sobre el tema «Dibuja tu casa (o la que sueñas tener)» y ganaron lo suficiente para pintar y dibujar.

El derecho al desarrollo

Al abordar los problemas del agua, los bosques destruidos, el equilibrio ecológico amenazado y la contaminación, inevitablemente «estallaron las fronteras». En las aulas entraron planisferios, mapamundis y atlas que suscitaron muchas interrogaciones.

La televisión, que todos los niños ven, les hace tomar conciencia —bien o mal— de los problemas de la solidaridad (Etiopía, Somalia). Tras un debate, los niños de la escuela decidieron enviar los beneficios de la venta de su diario a la escuela de Senegal con la que están hermanados, lo que permitió construir los muros de una de las aulas y cavar un pozo. También participaron en una operación titulada «Acción-Escuela» y en la colecta «Arroz para Somalia», para la que recolectaron 280 kilos de arroz.

Los docentes de la escuela velan por evitar los escollos de la asistencia fácil o de la ayuda de tipo colonialista que tranquiliza pero a menudo es más perjudicial que útil, así como la autosatisfacción o la complacencia por parte de los alumnos. Es éste —y lo saben— uno de los aspectos más delicados de esta labor.

Al término de casi diez años de trabajo, al parecer se ha arraigado una ética del ciudadano, a partir de la escuela de párvulos, en actividades entre las cuales algunas (la horticultura, por ejemplo) pueden parecer menos nobles que otras. Sin embargo, respetar el marco en que se inscriben todas las actividades —de la escuela, del aprendizaje, etc.— supone realmente respetar la vida. En cada ins-

tante y sin cesar el niño, futuro adulto, debe medir la importancia del medio ambiente, de su transformación y del respeto del medio en que se vive. En nuestra escuela ponemos diariamente al niño en la situación prometedora y rica de significado de vivir en su escuela y en su barrio en lugar de ignorarlos y, por ende, dañarlos. Es una tarea ardua que requiere una mayor armonización del comportamiento entre la escuela de párvulos y la escuela primaria. En este ámbito como en otros, sabemos que nuestro trabajo en la escuela de párvulos, aunque sea imprescindible, sólo puede dar frutos si se inscribe en la continuidad de los objetivos y de las prácticas. Por consiguiente, nos incumbe continuar informando a las familias y a nuestros colegas docentes acerca de la importancia de estas prácticas educativas, que no limitan en absoluto los aprendizajes llamados fundamentales: leer, escribir y calcular. En efecto, estas prácticas no se realizan en detrimento del tiempo «sagrado» que se dedica al aprendizaje instrumental. Lo completan, lo enriquecen, le dan cuerpo y sustancia. Queda mucho por hacer, y somos conscientes de ello.

¿Porqué se pelean los niños?

Educación para la resolución no violenta de los conflictos

Se emprendió un análisis detallado de los comportamientos agresivos, que puso de manifiesto la diferenciación entre la agresividad positiva, necesaria para atender las necesidades vitales en respuesta a las dificultades del entorno («Sin agresividad —escribía Freud— nuestras pulsiones no lograrían alcanzar su meta»), y el paso al acto destructivo de la violencia —no olvidemos que la especie humana es la única especie animal capaz de autodestruirse. De este análisis surgieron objetivos para la escuela: estar atento a esta agresividad, que puede expresarse en el juego, el trabajo, la indagación, la creatividad, y ayudar al niño a disociar la agresividad y la violencia.

Otra reflexión versó sobre la naturaleza de los conflictos y el fenómeno agresivo en sí, que es al parecer inherente a la vida. Su origen podría hallarse en la rivalidad de los deseos miméticos. El mimetismo, es sabido, es imprescindible en los procesos de aprendizaje (Platón) y desempeña un papel importante en los mecanismos de apropiación (desear el mismo juguete, por ejemplo). Pero, si bien es posible compartir un objeto, la situación se complica cuando se trata de conflictos de personas. Es preciso saber que el niño copia o imita actos, y no discursos.

Los objetivos son pues hacer aceptar el o los conflicto(s) y dejarlos manifestarse, aunque evitando que lleguen hasta el insulto, por ejemplo. Hay que ayudar al niño a encontrar soluciones pacíficas (negociación, tolerancia y diálogo) a los conflictos y desarrollar en él la capacidad de resolverlos por todos los medios disponibles que no sean la violencia. Se procura hacer admitir al niño que no es el conflicto lo que se ha de suprimir (pues entonces a menudo es al adversario a quien se debe eliminar), pero se le da la posibilidad de hacer competir distintos modelos a fin de que él defina su propia personalidad y desarrolle su espíritu crítico —por ejemplo contra todos los fantasmas o las ideologías totalitarias.

El equipo lee *Le livre de la paix* [*El libro de la paz*], de B. Benson, *Paix sur la terre* [*Paz en la tierra*] (UNESCO), *La colombe et l'encier* [*La paloma y el tintero*], de N. Bernard, *Non à la guerre, disent-elles* [*No a la guerra, dicen ellas*], de O. Thibault, *L'injustice racontée aux enfants* [*La injusticia contada a los niños*], *Le racisme raconté aux enfants* [*El racismo contado a los niños*] y *Le bonheur raconté aux enfants* [*La felicidad contada a los niños*].

Cuando comenzó a constituirse hace diez años el núcleo del equipo pedagógico actual, los recreos eran el escenario de peleas entre bandas rivales que degeneraban en expresiones racistas, llantos y golpes. Esta situación indujo al equipo a considerar un reacondicionamiento al patio de recreo. Tras un periodo de observación necesario para comprender los distintos aspectos de estos fenómenos (agresividad gratuita, rechazo de niños que se convierten en el blanco de los demás, dificultades de relación o rivalidad entre algunos niños, deseo del mismo juego-objeto, dureza de las relaciones entre algunos niños y sus padres), nos pareció evidente que un patio de recreo dotado de más juegos, que respondiera a la necesidad de actividades motrices de los niños y de seguridad afectiva de los más pequeños —un patio más adaptado a las expectativas y los deseos de los niños— dejaría de ser un lugar de violencia para convertirse en un lugar de desgaste físico, de juegos individuales y colectivos (deportivos o de imitación), e incluso un terreno de descubrimiento y de experimentación.

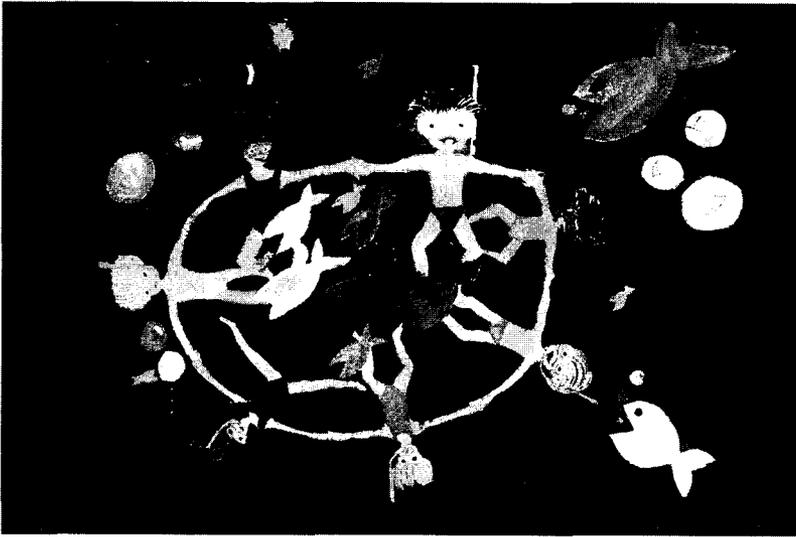
El trabajo duró dos años. En todas las clases se organizaron debates, en grandes y pequeños grupos, al mismo tiempo sobre las peleas, el origen de los conflictos, los medios para superarlos, y los deseos de los niños respecto al patio de recreo. Las discusiones, los anhelos y las decisiones se recibieron, recolectaron, confrontaron y se intercambiaron entre las clases. Una clase trabajó entonces en la realización de una maqueta del «patio de recreo ideal». Una clase de

grandes (5 y 6 años) propuso asimismo el plano del patio de sus sueños. Se expusieron dibujos, textos y maquetas realizados por todas las clases; representaban los deseos de los niños, aun los más irrealistas: por ejemplo, querían un patio con un jardín y flores, cabañas para esconderse, un tren, un automóvil, un barco, agua, una piscina, una moto, bicicletas, carreteras, toboganes, columpios, patines, un elefante, un asno, patos, el mar, la playa, música, etc. Al mismo tiempo, con unos veinte padres interesados, la escuela constituyó una comisión encargada de organizar las obras y reflexionar sobre la financiación. Se dibujaron planos de cabañas —la del jardinero, la del pescador, otra para esconderse— que se enviaron a los servicios municipales para solicitar su aprobación (en especial desde el punto de vista de la seguridad). Se mandaron solicitudes de autorización a la municipalidad y a la inspección de la educación nacional.

Mientras tanto, los niños dibujaban proyectos de rayuelas, circuitos de carreteras en el suelo, recopilaban documentos para la instalación de un jardín, un huerto y un vergel. Las obras se realizaron durante los fines de semanas de marzo a junio; padres y docentes voluntarios construyeron cabañas, fabricaron columpios y trajeron rayuelas y un circuito de carreteras; se instalaron un barco y una moto, se cavó y acondicionó un estanque y se colocó un móvil sonoro.

Casi inmediatamente cesaron las peleas. Los juegos y las estructuras nuevas fueron respetados, pues los niños los esperaban y deseaban, se iniciaron las plantaciones y los cultivos. Se definieron en el aula «normas de vida» y de utilización de estos nuevos espacios, que circularon de clase en clase en forma de una «Carta» escrita para los más grandes y legibles por los más pequeños gracias a dibujos y pictogramas.

Durante esos dos años, simultáneamente a esta actividad central de acondicionamiento del patio cuya finalidad esencial era determinar la percepción que pueden tener niños de 3 a 6 años de la violencia y sus consecuencias más o menos dramáticas, leímos a los niños y analizamos con ellos *Tristán les pouces verts* [*Tristán de las pulgares verdes*], de Maurice Druon, *L'enfant qui ne voulait pas grandir* [*El niño que no quería crecer*], de Paul Éluard, *Mémoires d'un colonnel jardinier* [*Memorias de un coronel jardinero*], de Koechlin, *Pas de baisers pour maman* [*Ningún beso para mamá*], de Tomi Ungerer, *Ivan, Monika et le moineau* [*Iván, Mónica y el gorrión*] (álbum del Padre Castor). Una clase trabajó sobre el genocidio-etnocidio del pueblo indio (derecho a la vida), otra sobre el derecho a la diferencia, con la historia y la película *E. T.*, de Steven Spielberg.



Tinkara Tinta,
14 años (Eslovenia)

Toda la escuela redactó una Carta de los deberes de los niños en la escuela y una versión personal de la Declaración de los Derechos del Niño. Los niños de algunas clases concibieron y escribieron mensajes de paz y amistad que se enviaron a las demás escuelas de la ciudad. Una clase envió cartas a fabricantes de armas. Otra abordó el tema de la esclavitud y el racismo tras haber conocido el jazz (derecho a la libertad). Las clases intercambiaron historias inventadas, traducidas en forma de historietas ilustradas, desarrollando la idea de código, de normas de vida que han de respetarse en la escuela, la calle y la familia.

Una clase de niños medianos y mayores (4 y 5 años) expuso en el vestíbulo del ayuntamiento de Nanterre una inmensa pintura mural titulada *Paz interior*, acompañada por el siguiente comentario: «Érase una vez y por lo tanto será... la muchedumbre que constituimos, de niños y más tarde adultos en proceso de construirnos, mezclados, felices de estarlo, en marcha desde el alba y luego hacia el mañana, conscientes de nuestras violencias expresadas, después contenidas y por último conquistadas, pronto sumergidas por la ola serena y lenta de la tranquila serenidad, de la sabiduría feliz...Érase una vez y por lo tanto será... ganada por nosotros, la hora de la “Paz interior”.» (Viviane Fava.)

Finalmente, el equipo docente decidió proseguir este acondicionamiento de la escuela, percibiendo lo que significa *habitar* en su escuela. Se arreglaron salones a fin de que padres e hijos, a las horas de entrada o de salida, pudieran «posarse», tener el tiempo de despe-

dirse, de desearse una buena jornada, o encontrarse nuevamente por la tarde, en que los padres pudieran reunirse con las «maestras» o simplemente conversar entre ellos.

Frente a las peleas, a actos a veces peligrosos, las maestras de nuestra escuela manifestaron una serie de actitudes, desarrollándolas en su práctica: el docente debe ser firme con el niño pero debe saber calmar, tranquilizar y desdramatizar; debe saber intervenir si lo estima oportuno para señalar la gravedad del gesto y saber incitar al niño a modificar su comportamiento haciéndole tomar conciencia de su responsabilidad; debe atraer nuevamente la atención del niño sobre el objeto del litigio evitando al máximo exacerbar, aun involuntariamente, las rivalidades entre niños, sin crear situaciones de comparación que pueden engendrar celos. Además, quedó claro que uno de los remedios más eficaces contra la violencia (agresividad negativa) era el amor, la ternura —que Freud califica de formación secundaria, reaccional— y la amistad. Es sobradamente conocido adónde conducen, desde este punto de vista, las carencias afectivas.

La agresividad al servicio de la vida, pero en el diálogo y el respeto de todos, es al parecer una apuesta ganada en nuestra escuela —entre niños, entre adultos, entre adultos y niños—, con la condición de que nadie se instale en un sentimiento de logros inmutables y que cada cual siga estando atento y se observe, se escuche vivir y enseñar y no vacile, en grupo o solo, a emprender el camino de una reconsideración permanente de las actitudes, las palabras y los comportamientos. Ése es el contrato que nuestro equipo suscribió consigo mismo.

3. El aprendizaje de la ciudadanía en la escuela primaria: el ejemplo de la República de Corea*

Según el Artículo Primero de la ley sobre la educación básica, el *Hong Ik In Gan* (Servicio Máximo a la Humanidad) es la expresión de todos los atributos que deben adquirir el individuo y la sociedad. Además de destacar los ideales democráticos y el desarrollo nacional, hace hincapié en el desarrollo de las competencias y en la consolidación del carácter como medio para la realización personal. El actual programa de instrucción cívica y de educación para la democracia en la escuela primaria se define en el Programa de Estudios Primarios elaborado por el Ministerio de Educación en 1984. Este programa traduce en objetivos concretos y precisos las finalidades y las orientaciones generales asignadas a la enseñanza primaria por la ley sobre la educación básica. La meta es desarrollar en el niño la salud del espíritu y del cuerpo así como actitudes correctas respecto de la salud y la seguridad, e inculcar en los niños los principios fundamentales y la disciplina necesarios en la vida cotidiana y para el amor al prójimo y a la nación.

Del primero al sexto año de estudios, los alumnos de la escuela primaria reciben, mediante diferentes asignaturas, la educación que permite convertirlos en ciudadanos democráticos capaces de contribuir al desarrollo de una nación democrática y de obrar al servicio de la prosperidad común de los pueblos del mundo.

En Corea, la educación moral es una de las principales asigna-

* Según el informe elaborado por el Sr. Bom-Eung Ki-So y el Sr. Bom-Eung, maestros de la escuela primaria, adscritos a la Escuela Normal Nacional de Incheon, el Sr. Park Byong-Ok y el Sr. Bom-Eung Yang-Sook, responsables de programa en la División de Educación y Ciencias, Comisión Nacional Coreana para la UNESCO.

turas por las que se transmite la educación para la democracia. No obstante, se admite generalmente que la educación moral no basta para inducir en los alumnos un pensamiento y una conducta democráticos. Por consiguiente, es preciso incorporar a la enseñanza moral temas adecuados tomados de la educación familiar y de otros ámbitos, así como el tratamiento de temas que surgen en el curso normal de la relación entre alumnos y maestros en el marco de la escuela, de sus acontecimientos y de su vida.

Los estudios sociales tienen por objeto dar a conocer a los alumnos los principios fundamentales de la vida pública y económica, así como las características de la vida democrática moderna.

Por último, las actividades extraescolares están destinadas a incitar a los alumnos de los seis primeros años a una participación voluntaria en la vida de la escuela y a proporcionar diversas oportunidades de confrontarse consigo mismos en un clima de libertad y de creatividad para permitirles descubrir mejor los rasgos de su personalidad y de su carácter.

El Plan de Escuelas Asociadas de la UNESCO elaboró numerosos materiales y métodos originales de educación para la democracia y el civismo que se distribuyeron ampliamente y se aceptaron en el sistema educativo (*Las Naciones Unidas, Material didáctico sobre la Declaración de Derechos Humanos, Material didáctico para los estudios sociales y Guía de la educación para la comprensión internacional*).

Algunos maestros de las escuelas asociadas colaboraron con el Instituto Coreano de Desarrollo Pedagógico en la elaboración de materiales didácticos destinados a las escuelas coreanas para atender las necesidades de la educación para la democracia. Los cuatro estudios monográficos presentados a continuación, sobre los temas de la democracia, los derechos humanos, la solución no violenta de los conflictos y el entendimiento intercultural, fueron realizados por la escuela primaria dependiente de la Escuela Normal Nacional de Incheon.

Elegir programas comunes: una experiencia democrática

El respeto a los demás, la aceptación de las responsabilidades, la tolerancia, los derechos humanos y la cooperación son principios fundamentales de la democracia. Los niños de la escuela primaria tienden a

manifestar en su vida diaria una falta de comprensión de estos principios democráticos y a comportarse espontáneamente de modo egoísta, pues su forma de pensar es egocéntrica.

La participación en procesos de adopción de decisiones que incluyen discusiones se menciona a menudo como uno de los mejores métodos para aprender estos principios. La escuela elaboró y puso en práctica el proyecto que se expone a continuación a fin de fomentar en los niños los valores de la ciudadanía democrática ayudándoles a ordenar sus propias ideas sobre los principios que ha de respetar en la vida el ciudadano de una democracia, y a trabajar en programas comunes mediante discusiones en grupo.

El proyecto duró un año, de marzo de 1991 a febrero de 1992.

En primer lugar fue preciso definir los principios que rigen los programas de trabajo colectivos. Los programas se escogieron de manera que pudieran ser ejecutados por niños, combinarse con acontecimientos mensuales o trimestrales y contribuyeran a formar actitudes democráticas.

Para seleccionar los programas, se organizó una colecta de puntos de vista en cajas instaladas a tal efecto en el aula; la decisión final se adoptó en una conferencia de clase, o en concertación con el profesor principal.

Así se escogieron varios programas comunes: decoración del aula al comienzo del año escolar, utilización en común de los recursos de los alumnos y distribución de las funciones; utilización de dibujos y poemas para decorar las paredes del aula, riego de flores en macetas, etc.; decoración de un jardín floral por los alumnos en primavera; mantenimiento de los distintos sectores del aula; colecta de dinero para los pobres y los enfermos; mantenimiento de instalaciones públicas y selección de instalaciones públicas que lo requerían (fuentes, baños públicos, equipos de jardines públicos); juegos deportivos que necesitan cooperación; juegos colectivos, como la lucha con sogas o juegos de jinetes, por grupos pequeños o con toda la clase; ascenso de una montaña como ejercicio de cooperación: al final del curso, caminata en grupos hacia una cima elevada; observancia de las reglas del tránsito en el trayecto de la escuela a la casa; consignas de seguridad y designación de niños-agentes de tránsito; actividades de limpieza en la comunidad, limpieza de los alrededores de la escuela una vez por mes; recolección de desechos para preservar el medio ambiente, distribución de cajas para la recolección de desechos y clasificación de los desechos con miras a su reciclado.

Los maestros interesados observaron periódicamente los cam-

bios de conducta de los niños. Distribuyeron cuestionarios y los niños respondieron acerca de su comportamiento en situaciones problemáticas. A continuación se efectuó una evaluación mutua de los niños y una evaluación hecha por ellos del comportamiento de sus compañeros.

Los criterios de evaluación estaban relacionados con distintos aspectos. ¿Respetan el punto de vista de los demás y escogen del mejor modo posible en el proceso de selección y ejecución de los proyectos de trabajo colectivo? ¿Expresan libremente sus opiniones e intervienen activamente en la discusión? ¿Toman parte activa en los proyectos de trabajo en común y realizan las tareas difíciles de manera cooperativa?

Los alumnos manifestaron más respeto por las modalidades democráticas y por las decisiones adoptadas por mayoría, expresaron sus opiniones de modo lógico y coherente y respetaron el punto de vista de los demás, mejoraron su conocimiento de los comportamientos y normas que se deben observar en lugares públicos, aprendieron a comprender mejor los objetivos de las actividades colectivas en las que participaron con espíritu de cooperación, cobraron más claramente conciencia de sus funciones y de sus responsabilidades y adquirieron comportamientos más positivos en la acción.

El informe relativo a este proyecto se entregó a todos los maestros de la escuela y se envió a institutos de investigación como el KEDI, en el marco del intercambio de elementos de información y experiencia.

*Lectura de biografías
y obras maestras
de la literatura mundial:
cobrar conciencia
de la dignidad humana*

Se puede afirmar que el aspecto más importante de la educación para la democracia es la asimilación de su principio fundamental: la exigencia del respeto de la dignidad humana. Los niños tienden a menudo a sentirse superiores a sus pares más débiles físicamente o menos inteligentes que ellos, y a adoptar en la escuela una conducta discriminatoria hacia ellos. El objeto de este estudio monográfico es

ayudar a los niños a cobrar conciencia de la dignidad humana y a adquirir el respeto por los demás mediante la lectura de biografías de algunas de las personalidades más destacadas del mundo y de algunas obras maestras de la literatura, y estudiar las ideas y las conductas de dichas personalidades y de personajes literarios importantes. Las discusiones posteriores a la lectura brindan a los niños la oportunidad de sentir más respeto por el prójimo.

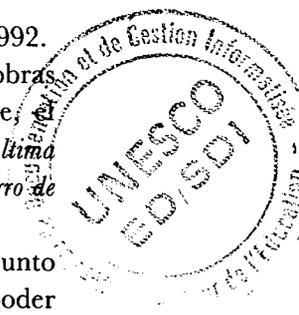
El proyecto duró un año, de marzo de 1991 a febrero de 1992.

Se seleccionaron y propusieron como lecturas una serie de obras y autores: Helen Keller, Henri Dunant, Florence Nightingale, Dr. Albert Schweitzer, Pestalozzi, Gandhi, *Príncipe y mendigo*, *La última hoja*, *Los miserables* de Victor Hugo, *La cabaña del tío Tom*, *Un perro de Flandes* y *Sin familia* de Hector Malot.

Se pidió a los niños que, al leer, tuvieran presente un conjunto de consideraciones. Las personas minusválidas también deben poder gozar de los derechos de la persona y recibir amor y cuidados de la sociedad. En caso de guerra, se debe respetar la dignidad humana de las tropas enemigas y, amigos o enemigos, los soldados heridos deben poder recibir una atención inmediata. Cualquiera que sea su raza, todos los seres humanos son iguales y deben ser tratados como tales. Se debe respetar a los niños como seres humanos y se les debe educar con amor. Aun la nación más débil tiene derecho a la independencia y se debe respetar su soberanía. Las personas no deben ser víctimas de discriminación debido a su origen social. También se deben respetar los derechos de los criminales, de los que la sociedad tiene que ocuparse enseñándoles a convertirse en buenos ciudadanos. Por parte del ser humano, es una falta maltratar a sus congéneres; todos los seres humanos son iguales. En nuestro entorno hay muchas personas que hacen lo que pueden para subsistir pese a su pobreza, y nuestro deber es ayudarlas. Los pobres están amenazados de alienación en la sociedad industrial moderna y debemos respetar sus derechos y ayudarlos.

Además, se invitó a los niños a reflexionar sobre los posibles efectos o las influencias ejercidas sobre la sociedad por determinados personajes eminentes o novelas, y a imaginar lo que habrían hecho o la forma en que se habrían comportado si hubieran vivido en la época en que transcurre el libro.

Todos los días, después de la escuela, se dedicaba una hora a la lectura. Se explicaba a los alumnos el trasfondo histórico de los libros para ayudarles a comprenderlos mejor. Una vez finalizada la lectura del libro escogido, los alumnos tenían discusiones mensuales de «post-lectura» en las que se les sugería escribir a los personajes de los libros



y presentar sus cartas a sus compañeros. Algunos alumnos escribieron al Dr. Schweitzer, a Florence Nightingale, a Jean Valjean y al Tío Tom para comentarles las razones por las que los respetaban o amaban. Los alumnos también tenían la oportunidad de organizar juegos de roles escenificando historias o extractos del libro; representaban su papel y la discusión proseguía.

El comportamiento de los alumnos se evaluó en distintos ámbitos. Por lo que se refiere a su actitud respecto a las personas impedidas físicamente, ¿se esfuerzan por comprender sus dificultades y ayudarlas? En cuanto al respeto a los que no comparten su punto de vista, ¿escuchan a la gente cuyas opiniones son opuestas o distintas de la suya y respetan sus ideas? ¿Procuran superar sus prejuicios respecto a personas de razas distintas? ¿Se esfuerzan por no marginalizar a sus compañeros más débiles e intentan ayudarlos? ¿Se empeñan en evitar cualquier discriminación en relación con los pobres?

Este proyecto de enseñanza de los derechos humanos mediante la lectura resultó un éxito. Los resultados se comunicaron a todos los maestros de la escuela. El proyecto también fue objeto de una presentación en un semanario relativo a la educación.

Conflictos en el aula: las virtudes del diálogo y de la autocrítica

Los conflictos en una organización son el fruto de la interacción entre sus miembros; son inevitables. El hecho de que un conflicto surja en una clase no es importante en sí; en cambio, es importante resolverlo correctamente. Una de las vías de la solución de conflictos en una clase es el consejo, gracias al cual el maestro y los alumnos inician una interacción. Los objetivos asignados a este proyecto eran: la evaluación por los alumnos de su propio comportamiento según un «cuadro de autoevaluación»; la elaboración por el maestro de programas de consejos para la solución de problemas y conflictos detectados entre los alumnos y la aplicación de los programas de consejos elaborados.

El grupo destinatario del proyecto estaba integrado por 50 alumnos de quinto año. El maestro de la clase era responsable del proyecto, con la asistencia de todos los maestros de la escuela y, en especial, de los monitores de «conducta en la vida».

Burki Biricik,
14 años (Turquía)



El proyecto duró un año, de marzo de 1991 a febrero de 1992.

En primer lugar se pidió a los alumnos que evaluaran su propia conducta. El maestro encargado del proyecto observó que los conflictos entre alumnos de la clase surgían en casos en que un alumno percibía injerencias de los otros en su comportamiento, que un derecho de posesión, por ejemplo un lugar de juego o un juguete, no era respetado, que había alumnos que sufrían físicamente de la conducta de otros, que algunos niños juzgaban que otros eran cobardes y los traicionaban, o que algunos se sentían en competencia con otros. Un cuadro de autoevaluación servía a los alumnos de referencia para juzgar su propio comportamiento y permitirles reflexionar acerca de la índole negativa y agresiva de sus actos conflictivos.

El maestro comenzó por intentar establecer relaciones amistosas con sus alumnos. No obstante, los alumnos empezaron a sentir la necesidad de contar con la ayuda de un consejero a quien pudieran consultar en caso de problema conflictivo. Y comenzaron a relatar al maestro situaciones en las que trataban bien o mal a sus compañeros. Cuando el maestro veía a los alumnos en conflicto les ayudaba a situar el problema y a hallar las maneras de resolverlo, respetando su dignidad y sus derechos. Este respeto del maestro pasaba a ser la base del respeto, por parte de los alumnos, de la dignidad y los derechos de la otra parte en conflicto. El maestro les ayudaba a establecer por sí solos estrategias de solución de sus conflictos; ellos le presentaban su plan y el maestro los alentaba a ponerlo a práctica. Así fue como se instauró

un sistema de asesoramiento fundado en el diálogo y la discusión centrada en el amor.

La evaluación del proyecto se basó en el cuadro de autoevaluación de los alumnos, en los informes cotidianos de su actividad de asesoramiento elaborados por los maestros, la comparación de las relaciones entre los alumnos concernidos y los demás, antes y después de los consejos, los diarios llevados por los alumnos, etc.

Se sacaron varias conclusiones. Los niños que provocan un conflicto con compañeros de la clase siempre tienen una razón para hacerlo y el conflicto se puede resolver mediante la expresión del amor y la instauración de un clima aceptable. Un problema mínimo y sin complicación se puede superar con un trabajo introspectivo de los alumnos. Los factores de conflicto en la clase se pueden eliminar creando buenas relaciones humanas entre el maestro y los alumnos, entre los propios alumnos y entre los alumnos y sus familias, pero también ayudando a los alumnos a participar plenamente en todas las actividades escolares. En este contexto, el asesoramiento mediante el diálogo resultó muy útil.

Todos los maestros de la escuela fueron testigos del proyecto y del valor del consejo mediante el diálogo para la solución no violenta de los conflictos en la clase. El proyecto se aplicó a otras clases de quinto año en la misma escuela y se observaron los mismos resultados positivos.

Comprensión intercultural: juegos de roles

En nuestra sociedad en permanente evolución a escala mundial es cada vez más necesaria la comprensión intercultural o internacional. Para los alumnos coreanos, que viven en una sociedad muy homogénea en muchos aspectos (raza, color de piel, lengua y modo de vida), la comprensión internacional es un elemento importante de su vida cotidiana.

En consecuencia, los objetivos que se fijaron consistían en hallar medios más eficaces para organizar y administrar las actividades del Club de Educación para la Comprensión Internacional, fomentar la comprensión en la cultura propia y en las culturas extranjeras mediante actividades de información y acopio de materiales, planificar y llevar a cabo diversos programas culturales y alentar a los alum-

nos a participar voluntariamente en ellos, con miras al fomento de la comprensión internacional.

Teniendo en cuenta estos objetivos, el presente estudio de caso apunta ante todo a reforzar la identidad cultural y la comprensión de las culturas extranjeras en su diversidad y a eliminar los prejuicios mediante elementos tomados de la vida diaria más que por medio de un análisis histórico sistemático.

Se seleccionaron 45 miembros (de cuarto a sexto año) del Club para la Comprensión Internacional. El programa duró un año, de marzo de 1990 a febrero de 1991.

Se constituyeron pequeños grupos para realizar actividades concretas y estudiar individualmente la comprensión internacional. Cada grupo escogía su propio lema, su bandera y sus canciones, símbolos que representaban al grupo en los debates y reforzaban su unidad. El Club comprendía seis grupos que se distribuían seis continentes, los polos Sur y Norte y la zona de los océanos. Cada grupo eligió una zona o un continente que habían de estudiar a lo largo del año.

Los grupos elaboraron actividades encaminadas a obtener información sobre el medio ambiente natural, humano y social de los países extranjeros. Realizaron tareas preparatorias como el acopio de material e información y actividades en el terreno y analizaron estos recursos. Más tarde estudiaron el medio (la naturaleza), la historia y la sociedad de los países extranjeros desde el punto de vista del individuo, de pequeños y de grandes grupos. Por último, procuraron generalizar estas experiencias: basándose en los materiales y la información acopiados, los grupos intercambiaron sus informaciones y los materiales se utilizaron con fines didácticos. Los resultados de las actividades del Club se comunicaron a todos los maestros de la escuela.

Para integrar los productos del aprendizaje y ayudar a los niños a reforzar su identidad cultural y hacerles comprender mejor las culturas extranjeras, se organizaron diversas actividades en el terreno: por ejemplo, en la escuela primaria china de Incheon, los temas escogidos fueron los siguientes: observar la vida escolar de los niños chinos, informarse acerca del modo de vida de los chinos o, en el Museo Nacional, procurar comprender mejor cómo vivían nuestros antepasados y aprender a conocer mejor nuestro patrimonio cultural.

Con el fin de estimular las actividades de comprensión internacional de los niños, dar una más amplia difusión a los productos de las actividades y alentar a los niños a interesarse más por las relaciones internacionales y a comprenderlas mejor, se organizaron actividades

que complementaron las manifestaciones organizadas por la escuela. Cada mes se expusieron y renovaron los materiales e imágenes relativos al medio natural, el desarrollo, el clima, las especies raras de la fauna y de la flora y las curiosidades de las costumbres de otros países. Durante la hora de estudio individual, se proyectaron videocasetes sobre temas como los lugares famosos del mundo. Durante un campamento de la escuela se organizó un desfile de disfraces en que los niños llevaban los trajes tradicionales de países extranjeros que representaban a las zonas tropical, templada, fría, alpina y árida. En el campamento del quinto año se organizó un concurso de danzas tradicionales en el que se presentaron danzas folclóricas thai, indias, africanas, americanas y coreanas. Los miembros del club de scouts organizaron un concurso improvisado sobre temas como «Somos uno» y «La comprensión internacional».

Con fines de evaluación, se analizaron un cuestionario al que habían respondido los niños y el diario del Club redactado por los alumnos y los maestros. La mayoría de los miembros del Club afirmaron que desde su adhesión al Club se interesaban más por lo que ocurría en el mundo y por las culturas extranjeras. Un 36% de los alumnos contestaron que la comprensión internacional era necesaria. También manifestaron mucho interés por los programas de intercambios internacionales. Un 65% de alumnos dieron respuestas en gran parte positivas a las preguntas relativas a las personas de color y a los países menos desarrollados. Se observaron progresos notorios en las actitudes de los miembros del Club: manifestaron una participación y cooperación más positivas y obtuvieron mayores satisfacciones en su vida escolar. Con miras a una difusión más amplia se incorporaron informes sobre las actividades de la Escuela para la Comprensión Internacional al conjunto de estudios monográficos publicados por la Comisión Nacional Coreana para la UNESCO, que fueron distribuidos a los maestros en todos los niveles y en los principales establecimientos de enseñanza.

Si se desea dar el máximo alcance a la educación para la comprensión internacional, es imprescindible revisar los programas de estudio y formar a los docentes al tiempo que se elaboran programas más positivos, centrados sobre todo en el fomento de los intercambios internacionales tanto entre los alumnos como entre los maestros.

4. Enseñanza secundaria: la participación en la cultura democrática

*Hungría: construir la sociedad civil y vivir en ella**

Hoy en día tenemos la certeza de que la educación debe y puede ponerse a la vanguardia de todos los esfuerzos encaminados a permitir que se instaure la democracia en Europa central y oriental durante el actual periodo de transición. Tras vivir decenios bajo la autoridad de un partido único, se deben aprender nuevamente todos los principios fundamentales de la conducta democrática. La región inicia ahora una reconstrucción política en virtud de la cual se asigna a todos los futuros adultos la responsabilidad de su propio gobierno. Es especialmente importante que cobren conciencia de que las sociedades democráticas se fundan en la economía de mercado. Para crear las condiciones sociales de la libre competencia y de la empresa privada, tras cuarenta años de economía estatal, es preciso transformar la mentalidad de funcionario que prevalece con frecuencia entre los adultos de Europa central y oriental.

Esta necesidad de dar un nuevo impulso a la educación cívica según nuevos conceptos dio origen a la idea de constituir una red de establecimientos de enseñanza secundaria de Europa central y oriental. Esta red establecería un elemento de colaboración en la tarea de reorientación de jóvenes adultos hacia una nueva condición de ciudadanos democráticos.

* Según el informe elaborado por el Sr. Joseph V. Julian, Universidad de Siracusa (Estados Unidos de América), Comisión húngara para la UNESCO y el Sr. Tamás KOZMA, Instituto Húngaro de Investigación Pedagógica (HIER), Comisión húngara para la UNESCO.

El programa comenzó en 1990 cuando la Maxwell School of Citizenship and Public Affairs¹ aceptó la invitación del Rákoczi Gimnázium de Budapest² y del Instituto Húngaro de Investigación Pedagógica³ (HIER) de unirse a ellos para crear un consorcio con el fin de reforzar la instrucción cívica y el ejercicio responsable de la ciudadanía en Hungría. El Joint Eastern Europe Center for Democratic Education and Governance es la estructura de colaboración que combina los recursos de estas tres instituciones.

Se creó pues una red de escuelas y otras instituciones deseosas de participar. Agrupa escuelas, institutos de investigación y desarrollo, establecimientos de enseñanza superior y otras asociaciones de apoyo y proveedores de fondos, como el Fondo de Desarrollo de la Enseñanza Pública, el Ministerio de Educación húngaro, el Servicio de Información de los Estados Unidos (USIA) y la Fundación Kettering, de Dayton (Ohio, Estados Unidos de América).

El consorcio procedió a una evaluación de las necesidades en cuyo transcurso se consultó a estudiantes, organizaciones juveniles, especialistas del medio ambiente, profesores universitarios, organizaciones religiosas, docentes, fundaciones, directores de establecimientos escolares, los medios de comunicación de Hungría y organizaciones de voluntarios como la Asociación de Ciudadanos para la Democracia.

1. Desde su fundación en 1924, la Maxwell School of Citizenship and Public Affairs (Universidad de Siracusa, Nueva York, Estados Unidos de América) se dedica a la enseñanza y la investigación en ciencias sociales, la formación de dirigentes de la función pública y a la educación cívica en relación con el servicio público. Algunos de sus profesores son expertos asesores en el proyecto Civitas, que elabora actualmente un programa modelo como marco para la instrucción cívica de los jóvenes estadounidenses desde la escuela de párvulos hasta el último año de la enseñanza secundaria. La Maxwell School lleva mucho tiempo realizando una labor que la asocia a docentes de todo el país. A sus cursos de «participación en la administración pública» asisten en la actualidad unos 50.000 alumnos de la escuela secundaria.
2. Fundado hace más de 300 años, este establecimiento fue en el siglo XVI la primera escuela preparatoria para la primera universidad de Hungría. El Rákoczi Gimnázium atravesó un difícil periodo a fines del decenio de 1970 y en los años siguientes, cuando el establecimiento perdió su famoso internado junto con su gran renombre. En la actualidad está en vías de recobrar su celebridad. Propone, en especial, programas nuevos de enseñanza de lenguas, de formación en informática y de educación cívica. Se ha destacado últimamente en el ámbito deportivo, en ciencias políticas (recompensado por la Embajada de Israel), en biología y en música.
3. Este Instituto ocupa un lugar central en el mundo de la educación y de las ciencias sociales, pues es en Hungría la primera y única institución que se dedica a la investigación aplicada en ciencias sociales en el ámbito del sistema y la política de la educación. Los análisis, las encuestas y las investigaciones que realiza el Instituto en relación con la economía, la sociología, la psicología social, etc., tienen por objeto el seguimiento y la evaluación de la política educativa a distintos niveles de su elaboración (principalmente los niveles nacional y regional). El Instituto se ocupa asimismo de formación y pedagogía. Organiza para los profesores cursos de perfeccionamiento y capacitación. En 1992, se consideraba que su labor de documentación y publicación era el elemento esencial de sus actividades de proveedor de servicios.

El estudio incluyó dieciocho seminarios de evaluación de las necesidades, en que los participantes se refirieron a clásicos de la democracia, como *La libertad* de John Stuart Mill, para sustentar una reflexión sobre las necesidades futuras de quienes serán responsables de la educación de ciudadanos llamados a gobernarse a sí mismos.

También se organizaron en 1991 dos universidades de verano («Los valores democráticos» y «El programa de estudios sociales»), una en Budapest y la otra en Debrecen. Como consecuencia de este estudio, varios «gimnasios» adoptaron la versión húngara del curso PIG (Participation in Government) que se imparte en el Estado de Nueva York. La adopción de este curso confirma una conclusión importante del estudio de evaluación: se liberó a los educadores de todos los niveles del programa escolar obligatorio del antiguo régimen, pero no se ha hallado con qué reemplazarlo, en especial en las disciplinas que pueden contribuir al desarrollo de una democracia fuerte.

Uno de los interrogantes fundamentales que planteaba la evaluación era saber en qué deberían centrarse los futuros materiales. La respuesta consistió en vincular las nuevas publicaciones a «nuevos modelos de cursos», siendo la tarea más apremiante en la enseñanza húngara la actualización del contenido de los programas. En efecto, los cambios políticos que se han producido en los últimos tiempos han tenido una profunda influencia sobre la interpretación de la historia del país, la enseñanza de las ciencias políticas y la instrucción cívica en las escuelas. Se recalcó asimismo la necesidad de ampliar los esfuerzos realizados en el país en materia de educación para formar ciudadanos, integrando el estudio de los grandes problemas mundiales, la política de los poderes públicos, la ética, aspectos jurídicos de la educación y del multiculturalismo, y se destacó la importancia de este último elemento. Bajo el régimen de Kadar, la diversidad y el pluralismo no eran conceptos que se pudieran contemplar a la luz de los principios democráticos, por lo cual se sintió la necesidad de elaborar un programa de estudios que estableciera un equilibrio entre la unidad y la diversidad, entre el enriquecimiento cultural que brinda la pluralidad de creencias, ideas y patrimonios, y la necesaria consolidación de la libre adhesión de la sociedad a los valores unificadores de una ciudadanía democrática.

Se considera que la reconstrucción política de Hungría y el desarrollo de una sólida cultura democrática son dos parámetros esenciales de la educación cívica de los futuros docentes de la

enseñanza primaria y secundaria. Puesto que el objetivo primordial de este proyecto es facilitar la formación de un ciudadano informado y sensible, capaz de participar eficazmente en la vida de una comunidad política democrática, es conveniente ocuparse especialmente de la función que cumplen los docentes en la constitución del saber, de los valores y de las competencias cívicas de sus alumnos. Por consiguiente, un aspecto capital es la formación que necesitan los educadores para estar en condiciones de preparar a sus alumnos de las escuelas primarias y secundarias a desempeñar con mayor eficacia su futuro papel de ciudadanos.

Se hizo evidente que, mediante una preparación adecuada, los docentes tenían en sus manos el poder de reavivar la vida pública de Hungría. No obstante, para que así suceda, es preciso establecer programas a corto plazo de perfeccionamiento de la formación cívica y de los métodos pedagógicos de los educadores actuales, así como un programa a largo plazo de elaboración de un plan de estudios para la capacitación de los futuros profesores de las escuelas de maestros y las universidades de la nación.

En consecuencia, se elaboró un programa titulado «Educación para la democracia», cuyos principales objetivos son establecer un programa de perfeccionamiento en materia de educación cívica que corresponda a las necesidades actuales de los docentes en ejercicio en Hungría, elaborar una pedagogía del debate democrático como vector de regeneración del discurso público del país, y participar en la definición de un marco de referencia intelectual y de un programa de estudios para los futuros profesores de las disciplinas designadas con la denominación de «estudios sociales» y otras que pueden contribuir a instaurar una democracia duradera en Hungría.

Para alcanzar estos objetivos de carácter general, es preciso proporcionar a los alumnos los conocimientos y los útiles intelectuales necesarios, como las técnicas de participación, por ejemplo, para controlar e influenciar la formulación, ejecución y aplicación de la política de los poderes públicos, y favorecer en los alumnos el desarrollo de la conducta cívica y la adhesión a los valores y a los principios que constituyen el fundamento de una ciudadanía capacitada y responsable.

Inspirado en el informe del Grupo de Estudio Nacional sobre la Educación Cívica y los Estudios Sociales para el siglo XXI y en el informe del Grupo de Estudio sobre Programas de la Comisión Nacional de Estudios Sociales en las Escuelas, el programa de estudios brinda a los alumnos los planteamientos más esclarecedores de

Ramangason
 Raharisoa
 Vololonarivo, 16 años
 (Madagascar)



la democracia, a saber, además de las disciplinas académicas, la iniciación a cuestiones de derecho, la reflexión crítica, la ética y la formación moral, el aprendizaje en relación con la comunidad, el planteamiento de una comprensión de la dimensión planetaria, el pluralismo y la educación multicultural, y la reforma institucional de la escuela.

El nuevo enfoque de la *historia y las ciencias sociales* hace hincapié en la enseñanza de los hechos, conceptos e ideas generales relacionados con los fenómenos sociales. Recurre principalmente a los conocimientos que permiten adquirir las disciplinas académicas, en especial la historia y las ciencias sociales, así como a los métodos de investigación que utilizan sus actuales maestros. En lugar de tratar problemas específicos que se pueden plantear al ciudadano, este enfoque parte del principio de que el dominio de los sistemas evolucionados de ciencias sociales debe ayudar a los ciudadanos a comprender mejor los problemas de la vida cívica, cuando se plantean. Se han expresado opiniones en favor de una reducción del papel de la historia y las ciencias sociales en la instrucción cívica, pero estas disciplinas siguen siendo los pilares del planteamiento actual de los programas de la enseñanza secundaria.

En la *iniciación a cuestiones de derecho*, se hace hincapié en la preponderancia del derecho en una democracia; se recalca la importancia de la enseñanza de los principios fundamentales que rigen los procedimientos jurídicos. De este modo, se proponen diversos proyectos relativos a conceptos jurídicos: elementos del derecho constitucional

que se prestan a controversia, el sistema judicial para niños, las técnicas de presión legislativa, el razonamiento jurídico en un procedimiento de derecho, las leyes que se aplican en especial a los jóvenes, los problemas relativos a los órganos encargados de hacer aplicar la ley, etc. Los modelos que produce este enfoque pueden incorporarse en los cursos inscritos en el programa escolar, o constituir el tema de cursos autónomos sobre los procesos jurídicos.

La *reflexión crítica* tiene por objetivo que el ciudadano adquiera la aptitud intelectual que le permita distinguir entre diferentes categorías de problemas, un método de discernimiento de la validez y de la calidad de las propuestas empíricas, de las inferencias lógicas, de las definiciones dadas y de los juicios de valor. Es poco frecuente que la reflexión crítica se enseñe en forma de un curso separado. Las competencias que requiere se suelen inculcar mediante el estudio de materias como la historia, la economía o los problemas sociales. La enseñanza de las técnicas de investigación en ciencias sociales se asimila a menudo a la de la reflexión crítica.

La *ética y la formación moral* pueden enseñarse mediante ejemplos concretos: se plantea a los alumnos dilemas morales y casos de conciencia (como el del hombre que no se atreve a robar un medicamento demasiado costoso que puede salvar a su mujer en peligro de muerte) y se les invita a discutir entre ellos las razones de la legitimidad del acto, que constituye la solución correcta desde el punto de vista moral. A diferencia de la reflexión crítica y del esclarecimiento de los valores (que suponen una filosofía relativista), la formación moral reconoce ciertos tipos de razonamiento como universalmente mejores que otros y tiende a hacer progresar al alumno de un nivel inferior a niveles superiores de razonamiento.

Los enfoques enumerados han sido criticados por su tendencia a aislar a los alumnos de la experiencia del «mundo real». Los partidarios de un *aprendizaje en conexión con la comunidad* proponen colocar a los alumnos en la comunidad extraescolar a fin de observar concretamente el proceso social en curso, prestar servicios voluntarios a organismos sociales, crear programas administrados por los jóvenes, participar en la política electoral y en la vida de las organizaciones comunitarias y en otras formas de acción directa de los ciudadanos. Se hace hincapié en el compromiso y la participación, no como sustitutos del estudio y la reflexión, sino como garantías de su orientación hacia las realidades sociales y las técnicas de participación.

La *comprensión de la dimensión planetaria* recalca el hecho de que el dominio del arte de ser ciudadano debe fundarse en un conocimiento

razonado de los distintos modos de vida que existen en otras culturas, de los cambios que se producen en los sistemas políticos del mundo y de la manera en que los problemas mundiales se relacionan con la vida de las comunidades, grandes y pequeñas, y repercuten en ellas. Los partidarios de este planteamiento recalcan la importancia de incitar a los alumnos a comprender la influencia que pueden tener acciones realizadas en su propia comunidad sobre la vida de otras comunidades del mundo.

El *pluralismo y la educación multicultural* toman en cuenta el creciente interés que suscitan en las escuelas del país los estudios relativos al patrimonio étnico y la educación multicultural. Este enfoque aborda asimismo aquello por lo cual la religión se convierte en una dimensión importante del aprendizaje de la ciudadanía. Sus partidarios sostienen que los jóvenes no pueden comprender el mundo en que viven si no entienden la incidencia de la religión en la vida pública. Afirman que no se pueden analizar conflictos como los de Oriente Medio o Irlanda del Norte, o los que existen en Pakistán y en la India, sin un conocimiento básico de las religiones. Además, este planteamiento incita a los alumnos a medir el valor de los principios de la libertad religiosa aplicables a los pueblos de todas las confesiones.

Por último, se ha podido comprobar que la estructura y la calidad de la vida escolar podían tener más efectos en la formación del ciudadano que el programa de estudios oficial. Así, resulta difícil enseñar la democracia en una institución autoritaria, por lo que es preciso *reformar la escuela* para dar a los alumnos sus plenos derechos de ciudadanía. Pero este punto es impugnado, ya que algunos sostienen que si los alumnos tienen la obligación de ir a la escuela, es precisamente porque deben aprender lo que es un ciudadano responsable. Opinan además que no se debe engañar a los alumnos haciéndoles creer que tienen todos los derechos del ciudadano, puesto que sólo podrán ejercerlos cuando la sociedad los considere suficientemente «maduros» para participar en ella. Algunos de sus detractores aceptarían tal vez una cierta extensión de los derechos de los alumnos en materia disciplinaria, pero es poco probable que estén dispuestos a ceder a los alumnos el poder de administrar la escuela o de determinar las modalidades de la educación.

Con el fin de ayudar a las instituciones participantes a revisar íntegramente los conceptos de los programas de enseñanza de las disciplinas denominadas «estudios sociales» y los de otras disciplinas que pueden contribuir a edificar una democracia duradera en Hungría, se

concibió un marco pedagógico para la elaboración de un programa en el que se ponen de relieve los grandes problemas que plantea la democracia y se sugieren orientaciones para la reflexión.

1. *Panorama de la democracia y de sus valores. ¿Qué es la democracia?* El lenguaje de la ciudadanía democrática. Algunas ideas generales tradicionales. El debate, núcleo de la democracia. Los límites del debate. Un marco para la democracia.
2. *El Estado democrático: ¿quién gobierna, según qué reglas y en qué esfera?* Las diferencias entre el Estado democrático y la sociedad democrática. La pregunta más antigua: ¿quién gobierna? La democracia, ¿reino del derecho o reino del pueblo? La democracia total: límites del gobierno popular. ¿Democracia representativa o democracia directa?
3. *Protección del ciudadano contra el Estado: ley de la mayoría contra derechos de la minoría.* La democracia, aspectos negativos. La democracia como amenaza para las libertades y los derechos del individuo. ¿La tiranía de la mayoría? ¿La tiranía de los derechos?
4. *Dar al ciudadano medios para actuar en el Estado: responsabilidad, participación y servicio.* La democracia como herramienta de la riqueza común. Derechos sometidos a la condición de la responsabilidad. Las formas de participación cívica. Educación cívica, virtud cívica y juicio cívico.
5. *¿Es la democracia igual en todas partes?* El método comparado y la democracia. ¿Una democracia o una pluralidad de democracias? Planificar un porvenir democrático común, o las perspectivas de una democracia mundial.
6. *La sociedad civil democrática y el ciudadano democrático.* ¿En qué difiere la sociedad civil del Estado? Las instituciones de la sociedad civil. ¿Es la sociedad civil pública o privada? La sociedad civil en el mundo.
7. *Cómo se nos escapa la sociedad civil: patologías de la modernidad.* La sociedad civil amenazada desde arriba: instituciones totalitarias. La sociedad civil amenazada desde abajo: alienación y ausencia de reglas. La sociedad civil amenazada en su centro: las grandes sociedades comerciales y el mercado de libertad limitada.
8. *Cómo crear, recrear o preservar la sociedad civil: mantener la cohesión de las personas sin hacer peligrar su libertad.* Integración tradicional: la Iglesia, las costumbres, los hábitos. Integración artificial: discurso cívico, educación cívica y ciudadanía. Los guardianes de

la sociedad civil: la libertad de prensa. Una religión civil como filosofía de la sociedad civil.

9. *¿Es la sociedad civil igual en todas partes?* El método comparado y la democracia. *¿Una sola sociedad civil o varias?* Planificar un porvenir en común: las perspectivas de una sociedad civil democrática mundial.

Los problemas actuales de Hungría atañen esencialmente a la educación para una democracia deliberante. El verdadero reto a la política de la sociedad civil se plantea una vez que las revoluciones han finalizado. Es entonces cuando tienen lugar las deliberaciones más importantes —que no son aquellas en que las personas hablan con sus dirigentes, sino aquellas en que hablan entre ellas (D. Mathews). En una sociedad autogobernada, los ciudadanos deben tener la oportunidad de tratar los problemas más apremiantes de su época para determinar no sólo las diferencias que los separan, sino el terreno común en el que podrían entenderse. Como lo indica claramente la evaluación de las necesidades, no es ésta tarea fácil en Hungría.

Con respecto a la «libertad de expresión», he aquí un ejemplo que ilustra lo que ocurre regularmente en las clases cuando se invita a un grupo de alumnos a estudiar el problema del límite que una democracia debe imponer a la libertad de expresión. En este caso la clase debía analizar tres opciones fundamentales relativas a la libertad de expresión en una sociedad democrática.

En primer lugar, se trataba de determinar si era conveniente imponer restricciones a ciertas formas de expresión debido a que ciertos mensajes pueden causar graves daños a las personas o al conjunto de la sociedad. La segunda pregunta se refería a la conveniencia de reglamentar la libertad de palabra para proteger a los jóvenes impresionables contra la nocividad de ciertos mensajes sin dejar a los adultos el libre acceso a las ideas y los materiales. La tercera pregunta era un interrogante sobre la amenaza que constituye para el principio de la libertad de expresión la imposición de nuevas restricciones, en el entendimiento de que cualquier censura amenazaba dicho principio.

Al término de una animada discusión, fue interesante comprobar que varios alumnos de la clase pedían «la respuesta correcta». Uno de ellos señaló que «antes, nos daban siempre las respuestas correctas. ¿Puede un profesor ser un buen maestro si no conoce las respuestas correctas?» No obstante, a medida que el curso avanzaba, fue surgiendo una percepción muy clara de la importancia de la deliberación democrática y de la forma en que la discusión pública puede

ayudar a una sociedad autogobernada a generar «las respuestas correctas».

Así nació el Programa de Formación de la Inteligencia y de la Competencia Cívicas. Naturalmente, requiere el apoyo de manuales bien hechos, materiales auxiliares eficaces y una enseñanza igualmente eficaz. Hasta el presente hemos elaborado tres manuales esenciales: el primero, *Participación en el gobierno*, es una recopilación de textos elaborada para los alumnos de las «high schools» estadounidenses por un equipo de expertos en ciencias políticas y de profesores de instrucción cívica. Va acompañado por una guía para el docente que incluye los materiales de evaluación elemental. Traducida al húngaro, se utiliza ampliamente en las clases del Rákoczi Gimnázium y en establecimientos similares. El segundo, *Política pública*, es una introducción a la ciencia política por David Mathews, y está destinado especialmente a quienes desean familiarizarse con un planteamiento de la política distinto del que conocen. El autor completó la primera versión de su libro con una introducción y capítulos dirigidos directamente a los lectores húngaros. La traducción fue obra de profesores del Rákoczi Gimnázium. Por último, en la publicación titulada *Introducción a la democracia: recopilación de textos* se presenta una selección de textos históricos y modernos que ilustran distintos aspectos de la democracia. Se trata de un conjunto de materiales producidos por pensadores, politólogos, políticos y también poetas húngaros, recopilados y compaginados por un equipo docente del Rákoczi Gimnázium. Los tres manuales fueron publicados por el HIER.

La metodología que se ha de elaborar para la actividad en el aula representa «un trabajo sobre la selección». Debe poner de relieve la importancia del discurso público en el proceso democrático de elaboración de la política. Esta metodología asigna a los alumnos las funciones de quienes adoptan decisiones políticas, y al docente el papel de moderador imparcial. Se presenta una lista de problemas acompañada por opciones políticas, y se pide a los alumnos que examinen los valores que sustentan las opciones políticas entre las que tienen que elegir. Deben reconocer que quienes no comparten su punto de vista tienen razones que justifican sus decisiones. El ejercicio demuestra que toda solución arraigada en la realidad tiene un precio, y revela que las elecciones difíciles exigen a menudo, en la actualidad, sacrificios compartidos. Permite poner de manifiesto la complejidad de los intercambios que conforman la política en una democracia.

Distintas actividades de la clase y de la escuela hacen progresar también el aprendizaje de la ciudadanía. El estudio de ciudadanos

ejemplares ayuda a los alumnos a aprender mucho sobre la manera de obrar por el bien público, a través de sus biografías y de las relaciones históricas que les atañen. La participación en la dirección de la escuela puede constituir asimismo un banco de ensayo útil para ampliar la capacidad de vigilar e influenciar la política de los poderes públicos. La observación de los responsables públicos y de ciudadanos activos y las entrevistas con ellos son importantes fuentes de datos para la investigación a nivel de la comunidad: en efecto, son los que ocupan cargos públicos y los ciudadanos que actúan en el plano local para administrar la comunidad y conformar su vida. El estudio de modelos de gobierno y el ejercicio de simulaciones, como la representación de una reunión de las Naciones Unidas, la simulación de un juicio, de acciones diplomáticas, de debates legislativos o de la dirección de un establecimiento de administración consisten en atribuir a los alumnos funciones de decisión comparables a las que desempeñan ciudadanos adultos en la vida pública. Por último, mediante estudios originales sobre su propia comunidad o su barrio, los alumnos tienen la posibilidad de acopiar información de primera mano y de aprender a juzgar correctamente la política de los poderes públicos. Los productos de sus investigaciones pueden además ser difundidos por la prensa, la radio y la televisión locales.

*Senegal: en búsqueda de espacios de negociación**

Una gran mayoría de la población mundial se alza actualmente en contra de las dictaduras y todas las formas de opresión y discriminación, exigiendo de modo apremiante profundas reformas de las estructuras políticas y sociales, cualquiera que sea la naturaleza del régimen.

Por doquier en África, al igual que en otras regiones del mundo, se reclaman el multipartidismo, nuevas constituciones, una representación popular y una mayor libertad de expresión. Se toma concien-

* Según el informe elaborado por el Sr. Doudou Gaye, profesor de historia y geografía en el liceo comercial Maurice-Delafosse, Dakar, el Sr. Saliou Sarr, profesor de historia, geografía e instrucción cívica en la Escuela Normal Femenina Germaine-Le Goff, Thiès, el Sr. Amadou Cissé Ndieguene, profesor de letras, jefe de la División de Escuelas Asociadas y ONG, Comisión Nacional para la UNESCO, y coordinador del proyecto.

cia de que la democracia abarca el conjunto de los derechos y libertades y que es un orden armonioso de libertad en el equilibrio de los derechos y los deberes para la preservación de una paz justa y duradera, en un sistema equilibrado y no discriminatorio concebido en función del bien común. Se cobra conciencia además de que democracia, justicia, seguridad y desarrollo están necesariamente vinculados entre sí; que las libertades y los derechos son muy vulnerables y, por ende, que es preciso salvaguardar la constitución que los ampara y protege a los ciudadanos cuando sus derechos corren peligro; y que la democracia sólo sobrevivirá si todos los ciudadanos manifiestan la voluntad de defenderla en la paz, el orden, la justicia y la no violencia, la comprensión y la cooperación.

Senegal, fiel a los principios del derecho, la tolerancia y la justicia, la unidad nacional, la solidaridad africana y la fraternidad humana contra los conflictos y las guerras y para la paz mundial, se ha dotado de un arsenal de textos jurídicos y administrativos para avanzar por la vía de la amistad, la comprensión y la cooperación entre las naciones. Estos principios tienen influencia en los sistemas de enseñanza y en las medidas adoptadas por las autoridades de Senegal para arraigarlos en la conciencia del pueblo. Los ejemplos que se proponen a continuación, realizados en el marco del Plan de Escuelas Asociadas de la UNESCO, ilustran su aplicación.

Estudio del funcionamiento de un consejo rural: iniciación a la democracia

Desde 1972, Senegal vive una experiencia exaltante: la reforma administrativa y territorial, cuyo credo es la desconcentración, la descentralización y la participación responsable, tres principios democráticos. Con el fin de comprender mejor la democracia y definir sus principios, las alumnas de la Escuela Normal decidieron estudiar el funcionamiento del consejo rural de Notto Diobass, sede de la comunidad rural del mismo nombre situada a 30 kilómetros de Thiès.

Se organizó una reunión preparatoria para determinar los objetivos, los medios, los métodos y las modalidades de ejecución de la actividad. Se pidió al Presidente del Consejo Rural una autorización para asistir a una reunión en la que se examinaba el presupuesto. La finalidad era descubrir el significado de términos como «descentralización», «desconcentración» o «participación responsable», identificar y aplicar los principios de la democracia como la igualdad, la equidad, la adopción de decisiones por mayoría, las elecciones libres

*Romain Zinhouin,
10 años (Benin)*



y detectar y adoptar todas las actitudes que exige la democracia, como la tolerancia, la atención activa, el respeto al otro y la libertad a fin de aplicarlos en la escuela, en las asociaciones, los clubes, etc.

Las alumnas visitaron la sede del Consejo Rural y a continuación conversaron con consejeros y el subprefecto sobre la manera en que percibían la descentralización y la democracia en el Consejo Rural. Después, asistieron a una reunión del Consejo Rural en calidad de observadores y dialogaron con los consejeros. Más tarde, se organizó una reunión del Club UNESCO en la Escuela Normal, en la que se aplicaron todos los principios y actitudes adquiridos en el Consejo Rural.

Esta actividad duró quince días y dio lugar a una reflexión auténticamente multidisciplinaria (historia, geografía e instrucción cívica). Se utilizaron diversos métodos de investigación: las encuestas, la observación, la simulación y la empatía (método socioafectivo). Se alquiló un autobús para los desplazamientos y se elaboró un cuestionario.

El diálogo con los consejeros rurales de Noto y el subprefecto, muy enriquecedor, ayudó a las alumnas a comprender mejor el sentido de la reforma de 1972 y su política de descentralización, desconcentración y participación responsable, que pone en práctica una verdadera democracia en la base. Las alumnas comprendieron el funcionamiento de las colectividades descentralizadas (comuna y comunidad rural), del Consejo Rural, su composición, la elección de sus miembros por sufragio universal directo, y la función del comisa-

rio del gobierno, que quedó considerablemente reducida desde las elecciones municipales y rurales de noviembre de 1991.

La reunión del Consejo Rural fue un momento apasionante para las alumnas, que pudieron observar de muy cerca la práctica de la democracia y experimentarla personalmente. Concentraron su atención en una serie de principios, en especial la distribución de funciones, la equidad en el reparto de la palabra, la libertad de los oradores, etc. El debate, moderado en sus comienzos (actitudes de atención activa, paciencia, tolerancia, respeto al orador) se volvió agitado tras unas horas, incluso apasionado, y las intervenciones muy anárquicas pese a los esfuerzos realizados por el Presidente. Las alumnas tomaron conciencia de lo difícil que era escucharse y tolerarse.

No obstante, los espíritus se apaciguaron poco a poco, cuando unos y otros hubieron expresado sus sentimientos, sus desacuerdos y sus preocupaciones. Al resultar imposible un compromiso, una votación permitió esclarecer las posiciones de los consejeros. La minoría aceptó el veredicto de la mayoría en un impulso de fraternidad, amistad y comprensión. Todos los consejeros se congratularon de la decisión adoptada por la mayoría y las alumnas admiraron esta forma de actuar, esta «deportividad».

La segunda etapa de la actividad consistió en un ejercicio de simulación o, mejor aún, una aplicación de los principios así determinados en una reunión del Club UNESCO. La distribución de las tareas, garantía de la participación de todos, el establecimiento de un orden del día preciso, la distribución equitativa de la palabra, la atención activa, la tolerancia, el compromiso, la votación y la ley de la mayoría pero respetando a la minoría; todos estos valores y actitudes fueron tomados en cuenta por los miembros del Club UNESCO, no sin ciertas dificultades.

Esta actividad interesó mucho a las alumnas que, de observadoras, pasaron a ser actoras. Se dieron cuenta de que los valores y las actitudes de la democracia no son fáciles de aplicar, que el respeto al otro, la tolerancia y la paciencia son valores y actitudes que se aprenden y que no se pueden adquirir de un día para otro. La humildad y la modestia son las virtudes del demócrata y del militante de la paz. También supieron tomar en consideración las aspiraciones de la minoría.

Los principios de la democracia se aplicaron no sólo en las aulas de la escuela, sino sobre todo en organizaciones de jóvenes, asociaciones femeninas, deportivas y culturales locales. Asimismo, se efectuaron investigaciones para hacer un inventario, en la historia de Senegal y de la subregión, de las formas de organización próximas de

la democracia, y se analizaron ejemplos como los de Sebagbaor en Walo o el Consejo de los Ancianos, entre otros. En el aula, las alumnas trataron de descubrir los artículos de la Declaración Universal de Derechos Humanos y de los distintos pactos que hacen hincapié en la democracia, en especial el Artículo 21 de la Declaración estadounidense y el funcionamiento de la Comuna en Francia y en Senegal.

Estas actividades provocaron debates sobre los conceptos de libertad, igualdad y soberanía popular, mayoría y totalidad. Se aludió al modelo estadounidense, y las alumnas intentaron compararlo con otros. Se plantearon cuestiones de fondo: ¿cuáles son las libertades que un gobierno tolera? ¿Cuáles son sus garantías? ¿Cuáles son los grupos y los individuos que las disfrutan o que están excluidos de ellas? ¿Cuáles son las manifestaciones concretas de un gobierno democrático? Al comprobar que la Constitución debe respetar los derechos de los Estados y de las personas, las alumnas se interrogaron sobre la posibilidad de respetar la expresión de la voluntad popular al tiempo que se vela por la igualdad y se conceden las distintas libertades. Se preguntaron después si los principios en que se basa la democracia se aplican en la escuela, en las elecciones de los delegados de clase, en el hogar socioeducativo, en el Consejo Consultivo y en los distintos clubes del establecimiento. Por último, las alumnas buscaron y recorrieron en diversos diarios y revistas artículos relativos a la democracia en el periodo de 1988 a 1992 (que se caracterizó en Senegal por los acontecimientos posteriores a las elecciones), a la celebración del bicentenario de la Revolución francesa, a la reforma y al cuestionamiento de numerosos sistemas políticos y económicos en Europa oriental y en África, en especial desde el punto de vista de las conferencias nacionales.

Las alumnas constituyeron un expediente estructurado sobre estos temas y escogieron un artículo para exponerlo en el aula en líneas generales, comentarlo y debatirlo con sus compañeras.

Discriminación respecto a las mujeres: educación para los derechos humanos

Con motivo del Día Internacional de la Mujer (8 de marzo) y de la Quincena de la Mujer en Senegal (15-31 de marzo de 1991) cuyo tema era «la aplicación de la Convención de las Naciones Unidas sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (3 de septiembre de 1987)», las alumnas decidieron reflexionar acerca de la situación de las «criadas» en relación con los derechos

humanos y determinar las medidas adoptadas para mejorar su suerte desde el punto de vista profesional y jurídico.

En efecto, la situación de las «criadas» en Thiès y en Senegal es dramática. En su mayoría originarias de zonas rurales vecinas donde la sequía es endémica, son explotadas por patronas senegalesas o extranjeras. Las alumnas quisieron obtener más información, pero procuraron sobre todo hallar y reunir toda la legislación que rige al personal doméstico.

Las alumnas se habían propuesto descubrir las violaciones de los derechos de las «criadas» en tanto que mujeres, a menudo madres y trabajadoras. Debían reunir las leyes relativas a su trabajo, comprender la función de la Inspección del Trabajo y comparar sus métodos de solución de los conflictos con los de las Naciones Unidas. Otra de sus tareas consistía en determinar el papel que desempeñaba el sindicato del personal doméstico, así como el de las asociaciones femeninas y hogares de mujeres jóvenes, y prepararse para realizar encuestas, trabajar en grupo y elaborar cuestionarios.

Se organizó una reunión preparatoria para definir la actividad. El artículo del diario nacional *Le Soleil* titulado «Fatou, criada para todo» constituía un buen pretexto para abordar el tema. Se crearon distintos grupos para realizar encuestas: entrevistas con las criadas, las patronas senegalesas, siriolibanesas, europeas, etc.; visita al Ministerio de la Familia, la Mujer y el Niño; entrevista con el delegado sindical y el inspector laboral de Thiès y encuestas en el Instituto de Previsión y Jubilación de Senegal (IPRES) y en el Instituto de Previsión y Salud (IMP).

Esta actividad duró dos meses y en ella se recurrió a diversas disciplinas (historia y geografía, sociología y psicología).

Las alumnas enriquecieron su reflexión con la lectura y el análisis de una serie de textos: la Carta de los Derechos Humanos, la Declaración Universal y los dos Pactos, el Código Laboral de Senegal, el Convenio Colectivo de 1982, la Carta Africana de Derechos Humanos y de los Pueblos, los convenios de la Organización Internacional del Trabajo n.º 100, 103 y 140, la Convención de las Naciones Unidas sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, las estrategias de Nairobi orientadas hacia el futuro (1985) y el decreto que establece las condiciones generales del empleo doméstico n.º 000974 del 23 de enero de 1968.

La lectura de «Fatou, criada para todo», en el que se expone de modo patético la situación de Fatou frente a toda clase de dificultades, fue esencial para la clase. El artículo fue objeto de numerosos

comentarios y las alumnas determinaron las violaciones de los derechos: Fatou en calidad de mujer, madre de dos niños, mujer trabajadora y víctima de prácticas discriminatorias.

Las alumnas interrogaron a las criadas y a las patronas, y dos alumnas llegaron a ofrecer sus servicios durante una semana a distintas patronas senegalesas y siriolibanesas para juzgar por sí mismas las condiciones laborales.

La etapa siguiente de la actividad consistió en acopiar información en pequeños grupos en la Inspección del Trabajo para familiarizarse con el Convenio Colectivo de 1982 en el IPRES y el IPM, informarse acerca de las disposiciones que atañen a las «criadas» en la sede del sindicato para examinar los casos que se le someten y la defensa de sus intereses. En Clair-Logis, un grupo entrevistó a los responsables a fin de informarse sobre las realizaciones en este ámbito.

Al término de la encuesta, las alumnas comprobaron que a menudo no se respetaban los derechos de las «criadas», que eran víctimas de prácticas discriminatorias. En el transcurso de este apasionante ejercicio se mencionaron artículos de distintos pactos y convenios que condenaban estas violaciones.

A continuación, las alumnas examinaron las medidas adoptadas por la Inspección del Trabajo para hacer respetar esos derechos y determinaron los métodos de solución de los conflictos entre las «criadas» y sus patronas como la conciliación, la negociación, la mediación y el arbitraje. La encuesta reveló asimismo que la gran mayoría de las criadas ignoran la existencia del sindicato del personal doméstico, al que muy pocas están afiliadas.

Las asociaciones femeninas agrupadas en la Federación de Asociaciones Femeninas de Senegal (FAFS) hacen más hincapié en la formación profesional y dan escasa importancia al Convenio Colectivo de 1982. Alientan el regreso y la reinserción de las «criadas» en el circuito económico de su aldea de origen. Esta operación fue un éxito en Pambai, en el departamento de Tivaouane (región de Thiès).

El hogar de Clair-Logis, en Thiès, se ocupa de la alfabetización y formación profesional de las «criadas» y les enseña a efectuar gestiones administrativas sencillas en el ayuntamiento, la comisaría y en Correos. Mantiene fichas de trabajo para cada criada, una especie de declaración de movimiento de los trabajadores que se utiliza en las inspecciones de trabajo. Todas estas iniciativas cuentan con el apoyo del Ministerio de la Familia, la Mujer y el Niño, que incita a las mujeres a organizar pequeños proyectos económicos en las aldeas a fin de frenar el éxodo rural de las «criadas».

Esta actividad aportó mucho a las alumnas, en relación con su entorno humano y sus instituciones así como con los textos y convenios de las Naciones Unidas; asimismo, estimuló su creatividad (elaboración de cuestionarios), su capacidad de expresión oral, su aptitud para cooperar en un grupo. Amplió sobre todo su capacidad de entusiasmo, empatía y comunicación. Los profesores concernidos también aprendieron mucho fuera de las clases, de modo informal, y cobraron confianza en sí mismos.

Esta estimulante actividad incitó a las alumnas a organizar una mesa redonda en Clair-Logis sobre el Convenio Colectivo de 1982, a fin de explicar mejor sus derechos a las «criadas». Formularon recomendaciones destinadas a las animadoras rurales con miras a una mayor divulgación de este Convenio. Aprovecharon el cursillo de estudio del entorno, organizado cada año en las aldeas, para sensibilizar a las mujeres a las difíciles condiciones de vida en la ciudad y a las violaciones de los derechos de las criadas en los lugares de trabajo e inducir las a permanecer en la aldea.

Conflicto de tierras en las Niayes: educación para la resolución no violenta de los conflictos

El restablecimiento de la paz mediante la resolución no violenta de los conflictos siempre ha sido un aspecto importante de la acción de las Naciones Unidas, ya que la preservación de la paz y la prevención de la guerra eran preocupaciones primordiales de las mujeres y los hombres que redactaron la Carta de las Naciones Unidas. Con el fin de comprender mejor este mecanismo y descubrir ciertos instrumentos de paz, las alumnas de la Escuela Normal invitaron al jefe de la aldea de Ndong, en las Niayes (depresiones muy fértiles entre las dunas donde se realiza la mayor parte de los cultivos de hortalizas de Senegal) a exponer las etapas de la resolución de un espinoso conflicto de tierras entre familias, que había ocupado la primera plana de los diarios en su momento.

El objetivo de esta actividad era determinar todas las etapas de la resolución de un conflicto así como las actitudes necesarias a tal efecto (atención, tolerancia, reconocimiento de la responsabilidad del individuo, aceptación de la diferencia), e identificar y comparar todos los instrumentos de paz, como la negociación directa e indirecta, la conciliación, el arbitraje, etc.

El jefe de la aldea hizo su relato en wolof, lengua que conocen

todas las alumnas, y a continuación se procedió a determinar los medios y las distintas etapas de la resolución del conflicto. La experiencia concluyó con un ejercicio de simulación.

Esta actividad duró en total ocho horas y en ella se recurrió a varias disciplinas: historia, geografía, formación cívica y psicopedagogía. Se utilizaron simultáneamente el método de la toma de conciencia y el juego de roles.

La actividad se inició con el relato del jefe de la aldea sobre el conflicto y su resolución no violenta: «Las dos familias más antiguas de la aldea se disputaban la zona más fértil de las tierras de cultivo situada entre sus terrenos respectivos. Una de ellas aducía razones históricas, la otra presentaba una escritura de venta perfectamente válida entregada por el hijo mayor de la otra familia, hoy fallecido. La violencia verbal, la agresión física de uno de los miembros de la primera familia y batallas campales habían caracterizado las relaciones entre ambos grupos. Tras varias discusiones no lograron llegar a un acuerdo y, como es nuestra costumbre, recurrieron a los ancianos de la aldea que, en una reunión con las dos familias y sus aliados, formularon recomendaciones. Unas semanas más tarde, el asunto cobró nuevamente actualidad debido a la obstinación del hijo menor de la segunda familia. Escogí ese momento para intervenir y tras investigación pormenorizada alcanzamos —las dos familias y yo— una solución de compromiso que satisface a ambas partes».

Tras el apasionante relato del jefe de la aldea, las alumnas realizaron un ejercicio de identificación de los instrumentos de paz utilizados para resolver el conflicto, después de haber observado que la mayoría de los conflictos en África y en el mundo están relacionados con las fronteras aunque, debido al proceso democrático, nacen muchos conflictos dentro de los Estados africanos.

A continuación las alumnas escucharon al jefe de la aldea, en su calidad de agente judicial de la aldea y depositario de la tradición, exponer las etapas que suele respetar en la resolución no violenta de los conflictos: es preciso ayudar a expresar claramente el objeto del conflicto, instaurar la serenidad y desdramatizar; cada parte debe esforzarse por escuchar a la otra, comprender su lógica, lo que requiere tolerancia; después se debe buscar la causa profunda del conflicto, hacer intervenir mediadores después del fracaso de las negociaciones entre las dos partes, y buscar varias soluciones posibles que tomen en cuenta los intereses de ambas partes y permitan llegar a un compromiso.

Tras haber solicitado esclarecimientos sobre algunos puntos, las

alumnas leyeron y comentaron textos relativos al restablecimiento de la paz entre Irán e Irak así como en Angola, y compararon el procedimiento descrito por el jefe de la aldea con los instrumentos de paz de las Naciones Unidas, como las negociaciones directas o indirectas, los buenos oficios del Secretario General que a menudo aporta una mediación, el laudo como lo ha hecho el Tribunal de Arbitraje de Ginebra con respecto al litigio relativo a las fronteras marítimas entre Senegal y Guinea-Bissau, la solución judicial del Tribunal Internacional de Justicia de La Haya que tuvo que examinar el mismo problema después de que Guinea-Bissau hubiera impugnado el veredicto del tribunal de Ginebra.

Finalizado este análisis, las alumnas efectuaron un juego de roles, es decir, simularon un conflicto y procuraron resolverlo. La clase se dividió en tres grupos, dos adversarios y una comisión de conciliación y mediación. Al fracasar todas las negociaciones, el jefe de la aldea hizo el papel de árbitro.

Esta actividad interesó mucho a las estudiantes en su calidad de futuras educadoras, al aprender una técnica que han de aplicar para resolver todos los conflictos en el aula, en el patio de la escuela y en las asociaciones deportivas y culturales. Pusieron mucha energía en el ejercicio de simulación: de observadoras pasaron a ser actrices. También analizaron los métodos de resolución de conflictos de las Naciones Unidas y tomaron conciencia de la inmensidad de la tarea gracias al ejercicio de simulación que habían realizado, en el que habían tropezado con serias dificultades antes de hallar una salida favorable. La investigación pormenorizada resultó ser una condición previa indispensable para cualquier mediación: siempre hay que buscar la causa profunda del conflicto y, sobre este punto, las alumnas apreciaron mucho la actitud del jefe de la aldea que preconizaba la humildad, la tolerancia y el reconocimiento de la responsabilidad de cada uno.

Esta actividad tuvo repercusiones considerables en la población escolar de Thiès. El método de la resolución no violenta de los conflictos se expuso y aplicó en una reunión de animación pedagógica y se presentó a un público más amplio de maestros y profesores. Las alumnas de la Escuela Normal utilizaron esta técnica para resolver litigios en las asociaciones de su localidad, con resultados muy positivos. Se documentaron sobre la vida y las obras de hombres de paz, y sobre sus intervenciones en el plano local: el Jeque Ahmadou Bamba, El Hadji Malick Sy y tantos otros, que opusieron una resistencia pacífica a la colonización y a la explotación, como Martin Luther King y Gandhi, apóstoles de la no violencia.

*Elvira B. Torre,
18 años (Filipinas)*



Algunos juegos de salón, como el juego del baobab, inspirado en el juego de la oca y realizado en colaboración con varias asociaciones y agrupaciones de Senegal, permitieron asimismo abordar el concepto de los derechos humanos e incitar a los jugadores a reflexionar sobre el tema y sentirse concernidos por él. El juego *Give peace a chance*, juego de relaciones internacionales y resolución de conflictos, ayudó a los jugadores a familiarizarse con el lenguaje, los métodos y la biografía de algunos héroes de la paz.

Educación intercultural: un hermanamiento

En términos generales, la correspondencia y el intercambio escolares son medios excelentes de fomento de la comprensión internacional, en la medida en que permiten vincular niños y adultos de distintas culturas, hacer comprender la diversidad del mundo y mostrar que la amistad puede existir en la diferencia. Con este fin, precisamente, los alumnos y los profesores de dos establecimientos decidieron corresponder e intercambiar.

Esta actividad nació de los contactos establecidos entre un maestro del Colegio Diamaguène (literalmente «Más vale la paz»), de Thiès, y otro del Colegio Anne-Frank, de Saint-Just/Saint-Rambert (Loire, Francia), durante un cursillo organizado en el verano de 1991 en la Escuela Instrumento de Paz de Ginebra.

Los objetivos de esta actividad consistían en conocer mejor su cultura propia, sus valores tradicionales positivos, descubriendo la

cultura del otro, su modo de vida (alojamiento, religión, vestimenta, actividades recreativas, trabajo escolar, etc.), y su país (clima, vegetación, relieve, etc.). La comprensión del otro, de su cultura y sus diferencias debía permitir adquirir actitudes de tolerancia, amistad, paz y cooperación, y una mejor colaboración entre maestros. Mediante el conocimiento de los derechos del niño, en especial el artículo 29 de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, se aspiraba a alcanzar los objetivos de fomento y desarrollo de la solidaridad entre niños de culturas diferentes.

La actividad se llevó a cabo en varias etapas: a partir de octubre de 1991 se inició una correspondencia escolar entre los alumnos de ambos establecimientos, seguida por intercambios de cartas entre los maestros. Se organizaron jornadas culturales en las dos escuelas. Más tarde, un profesor senegalés visitó el Colegio de Saint-Just/Saint-Rambert, y un profesor francés acompañado por dos padres de alumnos acudieron al Colegio Diamaguène. Naturalmente, en este intercambio intervenían todas las disciplinas.

Se combinaron distintos enfoques para contribuir al éxito de la operación: un enfoque afectivo, con las invitaciones, los presentes intercambiados, los testimonios de amistad, un enfoque cognoscitivo, con exposiciones, cantos, poemas, dibujos, textos varios e incluso videocasetes a fin de conocer mejor la cultura del otro y, por último, una toma de conciencia, más adelante, que conducía a la ayuda mutua y a la cooperación.

Los soportes esenciales de esta actividad fueron los *Cuadernos de la Amistad* de la Escuela Instrumento de Paz de Ginebra, cuentos, cantos, dibujos, cassetes de vídeo, fotos y textos descriptivos de los fines de semana culturales en Diamaguène y de los Juegos de Albertville en Francia.

La correspondencia escolar entre el Colegio Anne-Frank de Saint-Just/Saint-Rambert y el Colegio Diamaguène de Thiès se efectuó por conducto de los *Cuadernos de la amistad* de la Escuela Instrumento de Paz de Ginebra. Éstos contribuyeron al conocimiento mutuo de los alumnos, que descubrieron una cultura, una forma de vida, fiestas tradicionales y un hábitat diferentes. También dieron a conocer los derechos del niño. Las primeras cartas enviadas por el Colegio Anne-Frank, en octubre de 1991, provenían de las clases de los dos primeros años de la escuela secundaria; a continuación siguieron cartas de los alumnos de tercero y cuarto años, es decir, un total de diez clases.

Los alumnos del Colegio Diamaguène descubrieron poco a

poco la región de Loire-Foréz, sus ciudades y la campiña circundante. Se familiarizaron con las características físicas de esta región: el clima, muy distinto del de Thiès, la vegetación, los suelos, el relieve bastante accidentado en comparación con la uniformidad del paisaje senegalés, las particularidades administrativas, sus contornos, sus municipios y sus grandes ciudades. A través de la correspondencia, se reveló la cultura de los jóvenes franceses, con sus fiestas tradicionales, sus gustos, la composición de sus familias —muy diferente de la familia senegalesa—, su alimentación, etc. El alumnado de las clases (25 alumnos por clase), muy distinto del de las clases plétóricas de Senegal, fotos, cantos y poemas pusieron de manifiesto una cultura realmente diferente, pero que aprendieron a apreciar. Como broche de oro, los alumnos de Diamaguène organizaron en la escuela una exposición titulada «Para conocer mejor Loire-Foréz», adornada con fotos, dibujos, cantos, los *Cuadernos de la amistad* y presentes ofrecidos por los compañeros franceses. También expusieron *Los Juegos de Albertville ilustrados*, un álbum realizado por alumnos de segundo año del Colegio Anne-Frank.

En el Colegio Anne-Frank, la curiosidad y el deseo de saber más sobre África quedaron satisfechos: Thiès y Senegal se conocen ahora gracias a los relatos de los jóvenes habitantes de Thiès. Los alumnos hallaron el clima, la vegetación, los usos y costumbres muy diferentes pero exaltantes. La lengua francesa, que se habla en ambas escuelas, facilitó considerablemente la comunicación entre los alumnos de los dos establecimientos. Los jóvenes franceses pudieron medir la pobreza y la escasez de recursos de los alumnos de Thiès en comparación con los suyos, así como los problemas pedagógicos con que tropezaban. Por esta razón, la toma de conciencia resultante dio lugar a la organización de una jornada titulada «Conocimiento del Senegal» con fotos, textos de la literatura senegalesa y la exposición de diversos objetos regalados por los alumnos de Thiès, en particular un álbum sobre los fines de semana culturales del Colegio Diamaguène.

La segunda etapa de la actividad consistió en un viaje al Colegio Anne-Frank de Saint-Just/Saint-Rambert en el verano de 1992, que brindó la oportunidad de establecer contactos con las autoridades administrativas de la escuela y los responsables del centro socioeducativo y con los profesores del Colegio que se comprometieron a iniciar una correspondencia con sus colegas de Diamaguène. Una ponencia sobre Senegal permitió que el profesor senegalés respondiera a las preguntas de los profesores y padres de alumnos de Anne-Frank.

En diciembre de 1992, un profesor del Colegio Anne-Frank y dos padres de alumnos viajaron a Thiès por invitación del Colegio Diamaguène. Vivieron en familias de Thiès durante dos semanas y se sumieron en la cultura senegalesa con su legendaria *teranga* [hospitalidad]. Se organizó una fiesta en su honor.

La síntesis de las evaluaciones parciales en Thiès y en Saint-Just/Saint-Rambert revela que los alumnos, senegaleses y franceses, participaron en esta actividad con entusiasmo. El objetivo —el descubrimiento de otra cultura— se logró. Los jóvenes adquirieron mayor tolerancia respecto de otras culturas y se crearon vínculos de amistad. Los profesores que participaron en esta actividad, que prosigue en la actualidad, también aprendieron mucho. Establecieron relaciones amistosas muy sólidas y desarrollaron sentimientos de empatía, lo que les permitió realizar actividades de solidaridad. Señalemos, sin embargo, que existen algunos problemas con la regularidad de la correspondencia. Por otra parte, otras personas desearían ahora viajar, como lo hicieron los profesores.

Más allá de las repercusiones que tuvo en los alumnos y los profesores, esta actividad suscitó gran interés en las demás escuelas y colegios de la ciudad de Thiès, por lo que se establecieron relaciones entre escuelas de Thiès y otras de Francia, Bélgica y Suiza por conducto de los *Cuadernos de la amistad* de la Escuela Instrumento de Paz. Los profesores de historia y geografía de la ciudad de Thiès y del Colegio Anne-Frank utilizaron la información recopilada de este modo en sus cursos sobre Francia y África. Los alumnos del Colegio Diamaguène se proponen efectuar intercambios en el plano local con los ciegos del Instituto Nacional de Jóvenes Ciegos de Senegal (INAS) de Thiès.

*Suiza: de la escuela cantonal a la escuela mundial**

En Suiza no es posible adoptar una política de educación única para toda la población ya que, según la Constitución, cada cantón es soberano en materia de política cultural y educativa. Y es justo que así sea, pues la autonomía de cada nación confederada depende ante todo de su libertad de autodeterminación cultural. Es importante recordar

* Informe elaborado por el Sr. Patrice Meyer-Bisch, director de la presente publicación.

este hecho en el contexto mundial actual. Cada parlamento cantonal defiende celosamente su derecho de dictar leyes con total independencia para mantener la identidad cultural de la población a la que representa. Suiza supo sacar provecho de condiciones históricas favorables: las divisiones lingüísticas (cuatro lenguas oficiales) no corresponden a las fronteras religiosas (católicas y protestantes) ni económicas (montañas y meseta), de forma que el país no está dividido en dos o tres bloques, sino en 23 Estados originales. A ello se suma que, hasta el presente, estas distinciones pudieron coincidir con fronteras geográficas más o menos coherentes, con lo que cada nación confederada es soberana en un territorio determinado.

A la hora de la construcción europea, este equilibrio nacido de lentos y sabios compromisos presenta, sin embargo, inconvenientes. Suiza está culturalmente dividida en tres zonas de influencia —alemana, francesa e italiana—, lo que da lugar a programas escolares en parte dependientes de estos países vecinos, pero también supone vacaciones de verano en fechas distintas; en resumen, una escasa unidad confederada. A ello se suma que las universidades suizas, hasta un pasado muy reciente, no reconocían la equivalencia entre sus diplomas, expresando una vez más, con un celo un poco arcaico, la independencia de cada cultura cantonal. Bajo el impulso de la construcción europea, esta situación cambia, pues la dispersión y la mala coordinación de las fuerzas resultan cada vez más anacrónicas.

Cada ley escolar cantonal establece en sus primeros artículos objetivos que son generalmente la educación de la personalidad de cada alumno en el respeto de las tradiciones cantonales, con una apertura hacia Suiza y el mundo. Pero ninguna autoridad federal puede imponer a los cantones una práctica o una regla.

Una vez más, Europa incita a las naciones confederadas a la unidad. En efecto, en calidad de miembro del Consejo de Europa, nuestro país tiene la obligación de aplicar las resoluciones del Comité de Ministros. Una de esas resoluciones (R 85-7), que preconiza la enseñanza de los derechos humanos, es la que invocan más a menudo todos aquellos que obran por el desarrollo de la educación para los derechos humanos y la democracia, sean docentes, miembros de organizaciones no gubernamentales o responsables políticos.

La tradición confederada tiene pues la ventaja y el inconveniente de la complejidad. La ventaja reside en vivir una democracia de proximidad: los ciudadanos se reconocen como pertenecientes en primer lugar a una comuna, en cuya vida pueden participar activamente. En segundo lugar, tienen una nacionalidad cantonal y, sola-

mente en tercer lugar, son confederados. Por último, poco a poco, se reconocen como copartícipes en la construcción de Europa. Gracias a esta rica experiencia de la ciudadanía a distintos niveles, cada cual puede ejercer sus derechos y deberes cívicos de modo variado, y el ciudadano suizo es probablemente en el mundo al que se llama con más frecuencia a votar.

Pero la complejidad también es un inconveniente pues sirve de cortina, y cada individuo se puede encerrar en su regionalismo. Esta es la razón por la cual solamente se suelen desplazar para votar una tercera parte de los electores. Ahora bien, un país en el que se vota tan a menudo debería ser precursor en la educación para la cultura democrática en las escuelas. No es lo que ocurre en la realidad: los cursos de instrucción cívica y las actividades educativas relacionadas con este ámbito siguen siendo excesivamente marginales. Por temor al adoctrinamiento, muchos piensan que la escuela no debe inmiscuirse en los asuntos políticos. Existe pues una grave contradicción, desde luego común a todos los países europeos, pero quizá aún más manifiesta en Suiza, entre el elevado nivel de democracia reivindicado y el bajo nivel de la educación relativa a la democracia.

Por consiguiente, el Plan de Escuelas Asociadas de la UNESCO tiene mucho que hacer en este contexto. Debido a la situación federal, el Plan carece de peso central y su función es la de una red: dar a conocer los ideales de la UNESCO, impulsar actividades, crear vínculos y contribuir a la formación permanente del personal docente.

El Plan, que agrupa más de cien escuelas de diferentes niveles de enseñanza, es esencialmente un órgano de enlace cuyo objetivo es dar publicidad a las actividades que se emprenden aquí o allá y proponer una serie muy concurrida de seminarios de formación¹.

Entre las distintas actividades que merecen mención (intercambios internacionales, periódicos escolares, campamentos de verano, semanas Norte-Sur, etc.) hemos escogido dos ejemplos característicos: una actividad anual, bastante excepcional por su dimensión y su marco (la simulación de una reunión de las Naciones Unidas en Ginebra), y una actividad paraescolar de vida cotidiana en una escuela de Friburgo (los grupos Macrocosm).

1. Mencionaremos en particular «El derecho de escribir», «¿Cómo introducir una pedagogía intercultural en la escuela?», «¿Cómo tratar el fenómeno migratorio en la escuela?», «Ser ciudadano de Europa y del mundo hoy: del individualismo al compromiso para con los demás».

Simulación de una reunión de las Naciones Unidas

El Students' United Nations, o simplemente el SUN, o bien las Naciones Unidas de los Estudiantes, es una asamblea simulada de las Naciones Unidas íntegramente organizada por escolares y estudiantes. Esta manifestación anual existe desde 1953, por lo que acaba de celebrar su cuadragésimo aniversario. El SUN fue fundado por un profesor de la Escuela Internacional de Ginebra y siguió siendo una actividad interna de esa escuela privada hasta 1970, fecha en que, al cumplirse los 25 años de las Naciones Unidas, se invitó a todas las escuelas de Ginebra a participar en ella. Desde 1974, la Comisión Nacional Suiza para la UNESCO se asoció a esta actividad y la integró en las propuestas del Plan de Escuelas Asociadas.

Desde entonces, todas las escuelas suizas miembros del Plan están invitadas, y su número crece sin cesar, lo que plantea ahora un problema de límite. Las reuniones agrupan en el Centro Internacional de Conferencias de la ciudad de Ginebra unas 500 personas: dos alumnos para cada delegación de los países del mundo, los profesores acompañantes, los mensajeros y alumnos observadores. Todos los debates se llevan a cabo, o al menos eso se intenta, según normas de procedimiento eficaces inspiradas en reglas reales, en alemán, francés e inglés; la interpretación simultánea está a cargo de estudiantes de la Escuela de Traducción e Interpretación de la Universidad de Ginebra, reforzados por otros voluntarios, en función de las posibilidades.

La Asamblea General se celebra en diciembre o enero de cada año. Un Comité, compuesto por dos alumnos y un profesor por establecimiento participante, se reúne periódicamente para hacer el balance de la Asamblea anterior, aportar las modificaciones que se estiman útiles, elegir los temas de la Asamblea siguiente y distribuir los países entre las escuelas. Todas las decisiones se adoptan por mayoría después de celebrar negociaciones. Una Mesa, compuesta exclusivamente por estudiantes, administra el conjunto de la organización, incluido su presupuesto, lo que supone pedir subvenciones y conocer la economía que requiere la reunión y su preparación.

A continuación cada escuela puede organizar la Asamblea según sus propios criterios. A veces se organiza un curso facultativo a tal efecto, a veces se hace en el marco de un curso con opciones, o solamente fuera de las horas de enseñanza. El curso tiene cuatro objetivos: informarse sobre los temas de los debates, ampliar el conocimiento del sistema de las Naciones Unidas y de los grandes organismos interna-

cionales, informarse acerca de las particularidades del país que cada alumno representa, y ejercitarse en la redacción de discursos en un tiempo limitado (dos o cinco minutos) según un procedimiento acelerado necesario para zanjar los debates en una asamblea de más de 300 participantes.

Además del entrenamiento para el debate, se alienta a los alumnos a preparar expedientes, ejercitarse en la utilización crítica de los medios de comunicación y los manuales existentes, y por último a elaborar proyectos de resolución. Estos proyectos, preparados de conformidad con las normas requeridas, son objeto de una primera selección por votación del conjunto de los estudiantes ya constituidos en delegaciones y reunidos en una jornada de selección, en octubre o noviembre. Simultáneamente, el Plan de Escuelas Asociadas organiza un pequeño comité en el norte de Suiza, en Lucerna, para las delegaciones demasiado alejadas de Ginebra y que se expresan principalmente en alemán. Después, un segundo comité más restringido, en el que también participan profesores, efectúa la selección final de doce o trece resoluciones a las que se sumarán, inmediatamente antes de la Asamblea, dos o tres resoluciones relativas a asuntos urgentes, vinculados a las crisis y a los conflictos que se producen en el escenario mundial en ese momento. Quedan aún algunas semanas para prepararse a discutir las resoluciones escogidas.

Las delegaciones se reúnen en la gran sala durante tres días y debaten acerca de las resoluciones propuestas, según un programa establecido. El juego de simulación funciona entonces plenamente: tomar la palabra ante varios centenares de personas, representar a un país real, aunque a veces tan pequeño que es difícil hallarlo en el mapa mundial y, por último y sobre todo, discutir asuntos que son objeto del debate internacional más actualizado. Además de las cuestiones de seguridad que se examinan cada año, los otros tres temas escogidos pueden estar relacionados con el medio ambiente, el control de la población, la deuda de los países del Tercer Mundo, la democratización, los derechos de los niños, la economía paralela, etc. Durante los debates, los alumnos más jóvenes desempeñan el papel de mensajeros y llevan notas de una delegación a otra en la sala. Huelga decir que el contenido de estos mensajes no siempre trata acerca de los temas debatidos. Cada resolución es presentada por la delegación responsable y luego sometida a debate durante una o dos horas, antes de que la Asamblea proceda a una votación.

Al final, nada real ha cambiado en el mundo, si no es que centenares de jóvenes han entrado en el juego: algunos han expresado

*Kusala Channanath
Bamunusingha,
15 años (Sri Lanka)*



suficiente pasión como para pensar dedicarse a una profesión vinculada con las relaciones internacionales, otros conservan esencialmente la experiencia del debate democrático y de sus dificultades en un gran recinto, otros quedan un poco decepcionados por no haber logrado expresarse o haber oído discusiones que consideran demasiado superficiales. Todos ven la actualidad internacional de otro modo y la mayoría desea regresar el año siguiente con una mejor preparación.

El conjunto de la experiencia es sumamente útil, razón por la cual dura desde hace cuarenta años, bajo la dirección principalmente de estudiantes¹. Los objetivos mencionados se logran en mayor o menor medida, proporcionalmente al compromiso personal de cada participante.

Subsiste una dificultad esencial e interesante: la de los límites del juego. El SUN es una simulación, por lo que los alumnos pueden dar libre curso a su imaginación para proponer un mundo distinto. ¿Pero hasta dónde pueden ir? El objetivo pedagógico consiste en hacer comprender que esta libertad sólo tiene sentido si se atiene a hechos objetivos que son el respeto de la Carta de los Derechos Humanos y el conocimiento del funcionamiento de las organizaciones internacionales. Esta dificultad incitó al Comité del SUN a reconsiderar el conjunto de los estatutos a fin de introducir en ellos todas las mejoras necesarias.

1. Otras manifestaciones de esta índole existen en otras partes, por ejemplo The Hague International Model United Nations (MUN).

La *democracia* se presenta a menudo como el caos de las diversas opiniones, pero dentro del cual la obligación del discurso, o dialéctica, hace nacer progresivamente un consenso racional. Los participantes en el SUN viven esta experiencia: deben confrontarse con ese caos, compuesto por múltiples oradores que se basan en la complejidad de los problemas, o en su ignorancia, para plantear mal las preguntas. Deben aprender no sólo a tener algo inteligente que decir, sino también a saber presentarlo oralmente y hacer un trabajo de persuasión para que la idea sea entendida y aceptada. Por último, cobran conciencia de la extremada relatividad de la regla mayoritaria, cuyo resultado es muy decepcionante cuando sanciona debates mayoritariamente mediocres. Pero en ese caos logran a veces producir excelentes ideas, y comprender en cualquier caso lo que puede significar una lucha para hacer triunfar una idea. En el comité del SUN, durante toda la etapa de preparación, aprenden también la continuidad de la constitución democrática de su propia organización: no se puede destruir hoy todo lo que se ha hecho ayer, se ha de respetar una determinada coherencia.

Los *derechos humanos* constituyen la primera norma objetiva que se debe respetar en el debate democrático. En la multiplicidad de las situaciones internacionales no siempre resulta fácil. Muchos, partiendo de la idea de que los derechos humanos son una categoría cultural especial, propusieron resoluciones que ponían en tela de juicio el principio de la dignidad humana. Tuvimos que precisar en los estatutos que los proyectos de resolución sólo son válidos si no contradicen la Carta de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas (la Declaración Universal y los dos Pactos). Esto no impide proponer mejoras u otros derechos, pero había que indicar el límite ético.

Muchos jóvenes caen en la tentación de hablar simplemente por el gusto de hacerlo ante un público numeroso, a veces sin tener en cuenta el contenido de sus discursos y, por ende, los temas que abordan. Los que son menos brillantes y no llegan a pronunciar un discurso largamente preparado sienten un cierto rencor. La tentación del desprecio es grande. Algunos delegados también experimentan la escasa madurez de alumnos que transmiten mensajes agresivos e injuriosos. Aprenden entonces la distancia que separa el saber de la ignorancia, y a distinguir cuáles pueden ser sus posibles interlocutores en un auténtico diálogo, y cómo superar a aquellos que manifiestan una oposición sistemática. Por último, toman conciencia del modo en que palabras sensatas, juiciosamente formuladas y conducidas con estrategia, pueden salir victoriosas de muchos combates contra la medio-

cridad, por lo que constituyen una vía óptima para el aprendizaje de la resolución no violenta de los conflictos.

Por último, el SUN constituye un excelente pretexto para la *educación intercultural*. En efecto, los estudiantes provienen de distintas regiones de Suiza, pero también del mundo, dada la presencia en Ginebra de varias escuelas internacionales. Así, una muchacha rubia de ojos azules representará a Côte d'Ivoire, mientras que un muchacho de color se encargará de la delegación sueca. Se produce el choque entre las culturas reales al que se suma la diversidad de los países representados. Pero, concretamente, la mayoría de los alumnos presentes son ginebrinos, y todos toman conciencia de que el entendimiento entre los delegados procedentes de diversas partes de Suiza no siempre es fácil, que aún existen prejuicios que se han de superar, puertas que es preciso abrir. A veces también experimentan una situación intercultural de la que no se habla bastante, la que separa a los ricos de los pobres: la mayoría de los participantes pertenece a clases más bien acomodadas de un país rico, y hablan de asuntos que afectan sobre todo a los países más pobres de los países pobres. ¿Cómo respetar este contraste, y hacer comprender que es un gran privilegio poder debatir con toda libertad y con muchos recursos los grandes temas de este mundo? Es éste sin duda el objetivo principal del SUN.

La participación del Plan de Escuelas Asociadas es modesta pero significativa: contribuye a mantener presentes los ideales de la UNESCO en la organización y el funcionamiento del SUN, y lo apoya entonces, si es necesario, en sus relaciones públicas. Difunde además la idea del SUN y permite que las escuelas asociadas participen en él. El objetivo es crear otras asambleas simuladas, quizá de menor envergadura, en otras ciudades suizas, a fin de que participen muchos más alumnos.

El grupo Macrocosm

Por iniciativa de un profesor de la Escuela Saint-Michel de Friburgo, el Sr. Michel Joye, y de un grupo de alumnos motivados, se fundó Macrocosm en 1985 con los siguientes objetivos (extracto de los estatutos): «ayudar a personas desfavorecidas, oprimidas, olvidadas y muy especialmente entre ellas los jóvenes y los niños; crear vínculos de solidaridad, en Suiza y en el extranjero, entre la Escuela Saint-Michel y comunidades reconocidas como necesitadas; permitir que los alumnos de la escuela experimenten una apertura hacia el mundo mediante actividades puramente humanitarias, íntegramente volun-

tarias, por iniciativa propia y adecuadas para ellos». Desde entonces, 50 a 60 alumnos, con el apoyo de varios profesores, han constituido una pequeña asociación y realizan numerosas actividades: algunas son aisladas, otras se prolongan varios años.

Las actividades aisladas pueden dividirse en dos grupos: las que establecen una colaboración con organizaciones no gubernamentales, como Amnesty International (derechos humanos, pena de muerte, recolección de firmas en favor de presos de opinión), Aide à toute détresse (misericordia y derechos humanos en el Cuarto Mundo), Terre des hommes (asistencia a la infancia desamparada); la finalidad es conocer el funcionamiento de estas grandes organizaciones invitando a responsables y participando en algunas actividades. La acción directa en beneficio de un grupo de personas constituye el otro aspecto de estas actividades: una escuela, un orfanato, un asilo nocturno para jóvenes de la calle en Calcuta, un dispensario en las Comoras, dos escuelas en el Líbano, un orfanato en Brasil y una escuela en Perú.

Tal vez el ejemplo más notable sea la ayuda al orfanato El Refugio de Calcuta. Este establecimiento acoge a niños e imparte cursos de formación profesional. Se envió una primera ayuda financiera en 1986, luego se elaboró el proyecto de construcción de un centro informático para la formación profesional y, en 1988, dos miembros de Macrocosm visitaron el lugar para establecer contactos. Se recolectó la suma de 25.000 francos suizos que se asignó a la realización de ese centro y, en julio de 1991, catorce miembros de Macrocosm fueron a Calcuta a comprobar la situación y buscar documentos a fin de mostrar a su regreso las condiciones concretas de esta acción concertada.

Estas actividades se financian mediante acciones directas: ventas de frutas y pasteles en la vía pública con motivo de manifestaciones, lavado de automóviles, etc., y gracias a la organización de conciertos en los que los músicos aceptan participar gratuitamente. La recolección de fondos nunca es un fin en sí mismo, sino que acompaña una sensibilización del público al que se dirige. Además, brinda a los alumnos la experiencia de lo que cuesta una acción, y de lo que puede producir, teniendo en cuenta el valor particular de la divisa suiza en numerosos países en desarrollo.

El espíritu que anima estas actividades es el *descubrimiento de la acción concertada*, ya sea con organizaciones humanitarias o con los organismos a los que se brinda una ayuda directa. No se trata solamente de aportar dinero, sino de recibir también una gran cantidad de enseñanzas de un valor considerable: por ejemplo, los estudiantes

quedaron impresionados con la hospitalidad bengalí y la riqueza cultural de sus huéspedes que no se privaban de afirmar: «Somos pobres en dinero, pero no en cultura». La acción concertada se experimenta asimismo con la Escuela Saint-Michel, pues es preciso convencer de que la acción humanitaria puede integrarse en el marco de una actividad pedagógica. Por último, la recolección de fondos supone asociarse con organizadores de espectáculos, grandes almacenes, etc.

El grupo de alumnos más activo aprendió a administrar una organización en cuanto a la dirección y las decisiones, la distribución de las tareas y competencias, las relaciones públicas y la recolección y utilización de importantes recursos (más de 50.000 francos suizos recolectados); comprobó que la principal calidad de una organización de esta índole es la flexibilidad, la adaptación a las necesidades y capacidades del momento, para actuar con la mayor rapidez y eficacia, tanto en Suiza en la escuela como con los grupos asociados. Es de lamentar, no obstante, que la relación con la escuela de Calcuta haya quedado más o menos interrumpida tras la finalización del proyecto informático. ¿No se pueden conservar los vínculos? Ésta es la razón por la cual Macrocosm está preparando un proyecto de hermanamiento más estable con una escuela de Burkina Faso.

La información sobre los *derechos humanos* ocupa un lugar importante, mediante la organización de conferencias y el encuentro con actores directos, o bien a través de la propia acción. Se experimenta, en especial, la complementariedad entre todos los derechos humanos, ya que se trata de la lucha contra la miseria (derechos sociales y económicos), contra el analfabetismo (derecho cultural) y contra la internación por delito de opinión y la pena de muerte (derechos civiles). Las actividades en Suiza revelan particularmente la importancia de los derechos de asociación y de libertad de opinión: cada derecho humano aparece como un frente de libertad que es preciso conquistar, aquí y en otras partes.

Con respecto al modo de *resolución no violenta de los conflictos*, todos los alumnos que ven las noticias por televisión sienten una total impotencia. Las actividades de Macrocosm son ante todo la prueba de que es posible y, por ende, necesario hacer algo a su propia medida, y que esto no es forzosamente poco. La ejemplaridad democrática es el testimonio del desgaste paciente de todos los obstáculos administrativos y (o) de pereza. No se trata aquí de una violencia directa, sino más bien de la indiferencia endémica, que encubre y permite todas las violencias.

Cada proyecto de asistencia va acompañado por una enseñanza concreta sobre las condiciones de vida, las necesidades y las costumbres de los grupos concernidos, de modo que se evita absolutamente la simple donación de dinero o de buenos pensamientos. La *educación intercultural* es una dimensión fundamental del espíritu de concertación, y viceversa.

Estos elementos de reflexión se publican en un pequeño diario de periodicidad irregular. Es esencial, para la autocrítica, que haya un testigo de la coherencia y de las dimensiones pedagógicas de cada actividad que se emprende. Las repercusiones de estas actividades no sólo son importantes para los participantes, sino que también influyen en el espíritu de una escuela, y aportan un testimonio para muchos. El Plan de Escuelas Asociadas de la UNESCO contribuyó notablemente a la constitución de este grupo y es hoy un canal útil para difundir su testimonio y su modo de funcionamiento en las demás escuelas del Plan. Numerosas Escuelas Asociadas realizan actividades humanitarias o tienen grupos «Tercer Mundo», pero este ejemplo nos ha parecido significativo por su duración, por la calidad de su organización autoadministrada y, por ende, por su eficacia.

Una red debe conservar flexibilidad y aprovechar todas las oportunidades. No obstante, dos aperturas son, a nuestro juicio, prioritarias. En primer lugar, la intensificación de los contactos entre las distintas escuelas de Suiza, con objeto de aumentar aún más el número de participantes. Con este fin son importantes la organización de seminarios sobre los aspectos pedagógicos, la difusión del espíritu del SUN y la creación de una reserva de conferenciantes que puedan ofrecer sus servicios a las escuelas asociadas. En segundo lugar, sería necesario ampliar los intercambios internacionales entre escuelas, si es posible mediante hermanamientos. Numerosas experiencias nos han demostrado que estos intercambios no son sencillos y que convendría definir un código deontológico de la acción concertada. Idealmente, sería conveniente que cada escuela suiza estuviera hermanada, en función de su dimensión y de sus capacidades, con una escuela de Europa oriental, una de Europa occidental y una de un país del Sur. De este modo nuestra red sería un medio de comunicación con las demás redes, una forma para los alumnos de descubrir que las grandes ideas se plasman en el encuentro de rostros diferentes, a un tiempo lejanos y próximos.

5. La formación de los docentes, artífices de la iniciación a la vida democrática

*Colombia: creatividad política y resolución de los conflictos**

Desde que entró en vigor la Constitución colombiana de 1991 se está elaborando, en materia de educación de adultos, un proyecto de pedagogía constitucional de enseñanza de los derechos humanos y de los valores. Su objetivo general es fomentar el conocimiento de la constitución política nacional para que cada persona la haga suya, ya que este conocimiento se considera un elemento esencial de la labor de educación de adultos. A tal efecto, es conveniente basarse en estrategias que refuercen en las comunidades los comportamientos de solidaridad, cooperación y respeto y que preparen a los ciudadanos a la vida colectiva y a la participación democrática, estableciendo mecanismos de comunicación abiertos y democráticos para la producción y distribución de documentos relativos a algunos puntos de la Constitución de 1991 e iniciando una revisión de los programas de formación y educación de adultos a fin de adaptarlos a los cambios introducidos por la Constitución.

Un programa de estudios es el resultado de la selección y organización de materias culturales en los medios educativos y, especialmente, escolares. Es éste un proceso intencional y sistemático que requiere decisiones relativas tanto a los conocimientos culturales que se enseñan y a su organización como a las modalidades metodológicas

* Según el informe elaborado por la Comisión Nacional Colombiana para la UNESCO.

y a los modos de evaluación. El programa de enseñanza se propone deliberadamente desarrollar una identidad, una conciencia y una moral que permiten definirse como ser individual y social. En consecuencia, las decisiones que atañen al programa de estudios revisten una gran importancia. Por esta razón, el Ministerio de Educación Nacional efectuó una revisión temática, conceptual y metodológica de todos los campos de estudios escolares y prestó especial atención a todo lo que se refiere a los derechos humanos y la democracia participativa, a fin de que éstos se tomen clara y debidamente en cuenta, de conformidad con el proyecto de Ley General de Educación presentado al Congreso. Tomando en consideración las particularidades de las regiones con sus intereses y necesidades concretos, los nuevos programas orientan la instrucción cívica en torno a ejes temáticos: derechos humanos, democracia participativa, formación ética y moral, estudio de las religiones, educación ambiental, educación sexual, lectura crítica de los medios de comunicación, estructuración familiar y formación de los criterios y valores, identidad nacional, historia crítica y comparada, sistemas políticos, sociedad civil, etc.

De este modo, el sector educativo de Colombia procura ofrecer a los niños, jóvenes, adultos y personas de edad una formación global que les permita obtener mejores condiciones de vida para ellos mismos, su grupo y su comunidad.

La reestructuración de los programas se fundó en una consideración del trabajo educativo como proceso total, flexible y situado en un contexto. La nueva escuela se adhiere al trabajo colectivo y a la democratización de las relaciones entre maestros y alumnos y las colectividades en las zonas rurales. La escuela considerada como proyecto cultural representó el primer gran esfuerzo encaminado a concebir la institución educativa como una entidad autogestionaria. Así como vivimos, educaremos y mantendremos en la vida diaria el clima en que vivimos en calidad de educandos y educadores.

Las iniciativas legislativas adoptadas en favor de una educación para la paz y los derechos humanos se inscriben en el marco general del programa de estudios. En efecto, durante el periodo 1982-1986 el gobierno creó cátedras de educación para la democracia, la paz y la vida social y una cátedra de estudios sobre Simón Bolívar.

En materia de educación relativa al medio ambiente, el programa de la «Segunda expedición botánica» dirigido a todos los niveles de enseñanza, contribuyó notablemente a la toma de conciencia ecológica, a la búsqueda y producción de elementos de informa-

Heriba Cerna
Villegas, 16 años
(Chile)



ción. Posteriormente se adoptaron importantes reglamentaciones. Por ejemplo, se instituyó una «Semana de los derechos humanos».

Se inició una revisión de la enseñanza de la historia a fin de que ésta no se limite a una «yuxtaposición de personajes y acontecimientos en la que no se distingue ningún proceso y, menos aún, ningún análisis relativo al contexto social en que viven unos y otros, en la que desfilan simplemente personajes que aparecen, realizan cosas y se van». Una historia vuelta hacia el pasado, sin incidencia sobre el presente y el porvenir, es hoy caduca. Su función consiste ahora en favorecer el desarrollo de una educación cívica, una conciencia crítica y un sentido de los valores próximos y lejanos.

Pero, ¿cómo proporcionar esta enseñanza? Es necesario dar más directrices a los maestros para incitarlos a buscar otros planteamientos a fin de promover más especialmente la solidaridad y la cooperación, la paz y los derechos humanos, así como la responsabilidad cívica, comenzando por las relaciones cotidianas del alumno en su familia, en su comunidad, en su región y en su país, para culminar con las relaciones con los demás países.

Además, el conocimiento de nuestra diversidad étnica reviste una importancia especial debido al reconocimiento por la nueva Constitución de los grupos étnicos minoritarios y de sus culturas. Surge entonces la necesidad de fortalecer «la alfabetización intercultural» mediante distintas actividades educativas que contribuyen al conocimiento, el análisis, la valorización y la afirmación de la identidad étnica, hasta llegar al estudio de los conocimientos y las

tecnologías que caracterizan a otros grupos humanos, en una perspectiva de articulación comunitaria. Por lo que se refiere a los programas, se intensifica la formación del personal docente y administrativo de las escuelas urbanas. Su temática central —la educación en y para la democracia— tiene por objeto suscitar una reflexión que conduzca a la autoevaluación, al análisis y la acción en materia de convivencia, con vistas a edificar una comunidad educativa por la vía de la autogestión. La estrategia adoptada para fomentar nuevas experiencias democráticas se basó, en los talleres de formación de los maestros, en la presentación de experiencias colombianas que ofrecían una variedad de vías posibles para iniciar procesos de transformación.

El «gobierno escolar» en la escuela primaria rural

En el marco del programa Nueva Escuela y del Plan de Escuelas Asociadas de la UNESCO se instituyó en las 33.500 escuelas rurales del país un «gobierno escolar» elegido periódicamente mediante un procedimiento muy democrático: el respeto a cada candidato, independientemente de que se vote o no por él. La elección es un acontecimiento especial que tiene lugar en el aula. El presidente saliente presenta su informe de actividades, pues se le exige que cumpla sus funciones y las promesas de su campaña. A continuación, los candidatos presentan su programa y se procede a la votación. El presidente elegido debe apoyar la labor de los comités, reuniendo y comunicando la información acopiada, para iniciar las gestiones con los maestros. Los alumnos, por conducto de sus representantes elegidos en los puestos directivos del «gobierno escolar» o en las funciones de los distintos comités, participan así en la administración de la escuela, viven sus problemas, proponen soluciones y contribuyen a su aplicación. No obstante, es necesario dinamizar estos procedimientos de autogestión escolar a fin de evitar que pasen a ser meras fórmulas, incapaces de generar auténticos procesos de formación destinados a culminar más tarde en la participación cívica. Por consiguiente, hay que formar al maestro para que se convierta en un auténtico guía, capaz de dinamizar la experiencia.

El «gobierno escolar» tampoco debe ser una simulación en la que los niños asumen el poder del maestro en determinadas actividades; requiere una transformación de las relaciones de poder en la escuela. Por esta razón, además del rector o director, la dirección del

establecimiento escolar debe estar compuesta por representantes de los educadores, de los alumnos, de las familias y de otras organizaciones de la comunidad.

Las Escuelas Asociadas a la UNESCO: hacia la consolidación de una cultura de paz

En Colombia, las Escuelas Asociadas a la UNESCO trabajan para la consolidación de una cultura de paz, creando espacios destinados a la reflexión, emprendiendo proyectos orientados hacia la promoción de valores como el respeto, el sentido de las responsabilidades, la honradez y apoyando la organización y producción de materiales que faciliten la instauración de nuevas prácticas pedagógicas conformes a los principios de una educación democrática y participativa.

Cabe destacar la gran variedad de materiales elaborados puestos a disposición de la comunidad educativa, que agrupa a los alumnos de la enseñanza primaria y secundaria, los maestros y profesores, los padres y los responsables de la colectividad.

Así, un expediente titulado «¿Cómo inculcar valores?» ofrece un espacio para la experimentación y reflexión acerca del aprendizaje de los valores humanos en los distintos niveles de la enseñanza preescolar, primaria y secundaria y de la educación de adultos, utilizando el juego como instrumento de amplio alcance pedagógico. El expediente comprende diversos materiales, como un álbum, *Respetín*, un sociodrama, juegos, guías de investigación y guías para la organización de talleres.

Otros juegos, como la «Lotería del éxito», que brinda a los participantes la oportunidad de conocer, analizar y proponer compromisos concretos que ayudan a poner en práctica los valores y los derechos humanos, o el juego «¡Concéntrense!» que les ofrece la posibilidad de reflexionar sobre la situación de su país, desde el punto de vista de la práctica de los valores y de los derechos humanos, son excelentes soportes pedagógicos para la educación para una cultura de paz. Se puede mencionar asimismo «Reflexiona y relaciona los hechos», que presenta situaciones propicias al diálogo y al análisis y que conducen a comprometerse eficazmente a obrar por el progreso de la sociedad gracias al respeto de los derechos humanos y a la práctica de los valores; o la «Lotería sobre los derechos del niño», que incita a los niños a tomar conciencia de sus derechos a través del juego y a analizar la manera en que se experimentan estos derechos en su entorno; o bien la obra de teatro

«¿Dónde están nuestros valores?» que despierta el sentido del respeto, la solidaridad y la justicia en relación con los demás a fin de construir una sociedad en la que reine la paz. Actualmente, la principal preocupación consiste en extender estas experiencias al mayor número posible de centros educativos, por lo que es necesaria su consolidación.

El programa de promoción de la juventud y de prevención integral

Este programa emana del postulado, fundamento de la participación y del desarrollo humano, de que toda persona posee facultades creadoras, afectivas y realizadoras. Por su concepción, no se puede llevar a cabo sin la contribución de los niños, los jóvenes y los adultos. El programa de promoción de la juventud apoya e impulsa actividades destinadas a una utilización creativa del tiempo libre. Se basa en la convicción de que al reforzar la participación y la organización social, proponer actividades atractivas y contribuir a la formación individual de los jóvenes, se logrará constituir grupos activos que afrontarán los problemas y ayudarán a encontrarles solución, en especial en el caso de las drogas. En los últimos cinco años, el programa se centró principalmente en la creación de organizaciones de jóvenes en cada escuela, barrio, vereda (subdivisión de una comuna rural) o comunidad. Los jóvenes colombianos acogieron favorablemente esta iniciativa, y en la actualidad existen 1.046 organizaciones en todo el país, mientras que 1.575 se hallan en vías de consolidación.

Algunos proyectos productivos constituyen ejemplos interesantes. En Colombia, veinte empresas creativas de jóvenes funcionan en autogestión. Entre ellas mencionaremos una empresa de reciclado de muebles escolares y diversos proyectos agrícolas y artesanales. El programa abarca 33 regiones, y se espera que con el apoyo del conjunto de la colectividad cada colegio y escuela posea en el futuro una organización de esta índole. Con estas actividades, el programa se propone reforzar los procesos de autogestión y cogestión para contribuir a la creación o la consolidación de espacios de participación, con el afán de encontrar en la sociedad civil puntos de fijación que articulen estos procesos con sistemas productivos viables, dentro del modelo económico vigente y en una perspectiva de cogestión. El programa se esfuerza asimismo por establecer mecanismos favorables a la democracia participativa.

Centros autoadministrados de educación de adultos

En el ámbito de la educación de adultos, se está realizando una experiencia cuya finalidad es convertir la educación en un lugar de ejercicio de la democracia. Su filosofía y sus principios se basan en la participación de la comunidad en la concepción, programación, ejecución y evaluación de los programas educativos, a fin de lograr la autogestión y la autonomía de esta comunidad.

Asimismo, en el Consejo de Derechos Humanos de la Presidencia de la República, además de los diversos programas centrados en la enseñanza de los derechos humanos a los funcionarios (sobre todo los de las administraciones locales) o a la policía y a las fuerzas armadas, se considera un ambicioso programa de educación en los establecimientos docentes, que goza del apoyo del Ministerio de Educación Nacional. Gracias a la participación del personal docente, se espera formular propuestas encaminadas a reformar el contenido de los programas de enseñanza en materia de derechos humanos y cuestiones conexas, y elaborar mecanismos de intervención en las estructuras reales de buena convivencia y respeto mutuo en la escuela. Se prevé que esta acción, que se suma a otras realizadas por diversas instancias del Estado y de organizaciones cívicas, permitirá sumar a los esfuerzos destinados a atenuar la violencia a corto plazo una política preventiva a largo plazo y, más aún, una política centrada en el desarrollo de nuevas cualidades en las formas de convivencia de los colombianos.

El Programa de enseñanza de los derechos humanos en la enseñanza formal

Se trata de un plan experimental para tres ciudades colombianas —Cali, Bogotá y Medellín— que abarca tres programas (investigación, formación y publicaciones) cuya finalidad común es forjar una cultura de los derechos humanos que sea el pilar fundamental de la democracia en Colombia. Este proyecto de investigación y formación responde a la voluntad de hacer comprender la manera en que se viven los derechos humanos y los conceptos que los sustentan, y generar, mediante métodos participativos, un proceso de transformación encaminado a convertir la escuela en un proyecto cultural que estimule los derechos humanos.

Los actores de la educación para la democracia

Un programa de formación para la democracia ha de vincular a todas las fuerzas vivas de la colectividad, organismos gubernamentales y no gubernamentales, asociaciones, fundaciones, organizaciones, que intervienen a nivel local y que influyen en la evolución de la sociedad. La escuela, lugar de iniciación a la vida democrática gracias a sus relaciones con la familia, abre un espacio para el diálogo y contribuye a establecer acuerdos y compromisos que obran por una consolidación de los valores, así como un clima de respeto, solidaridad y tolerancia.

Además, el municipio debe convertirse en el lugar en que se ejerce la democracia y la convivencia pacífica, en el que las comunidades determinan sus problemas y sus conflictos, proponen soluciones, las aplican en función de los recursos disponibles, y velan por su control y evaluación. Se invita a la escuela a participar en la vida municipal y a informarse sobre sus poderes y las garantías que ofrece, para que los alumnos se sientan verdaderamente próximos de la municipalidad dedicándole algunas jornadas y realizando proyectos. El Consejo de Derechos Humanos efectuó gestiones especiales en los municipios con el fin de consolidar el sistema municipal de los derechos humanos. Cada uno de ellos deberá constituir un comité de representantes de todas las autoridades de la comunidad.

Uno de los aspectos más interesantes de la situación colombiana es la amplia participación de organizaciones no gubernamentales y de la sociedad civil en el proceso de educación democrática, principalmente en el sector informal. Los sindicatos, fundaciones y grupos de intereses realizan campañas educativas sobre la Constitución, los derechos humanos, los derechos de grupos determinados. Mencionaremos aquí dos ejemplos: la campaña «Viva la ciudadanía», destinada a despertar la conciencia del ciudadano mediante programas de comunicación social y un trabajo de organización y participación junto a organizaciones de base y la población, y la campaña para la convivencia de la Fundación Social, que incluye la distribución de materiales didácticos en 15.000 escuelas y la realización de un programa experimental en 300 escuelas, a fin de que elaboren de modo participativo «manuales de convivencia» en que se definan las reglas que deben respetar de común acuerdo todos los miembros de la comunidad educativa.

Por último, puesto que la comunicación es uno de los instru-

mentos de que disponemos para transformar la realidad, incumbe a la escuela estimular el análisis de los programas difundidos por los distintos medios de comunicación, suscitando siempre la reflexión y la crítica constructiva, para examinar lo que muestran en relación con la realidad experimentada. Antes de recurrir a la comunicación para fomentar prácticas democráticas, es necesario reflexionar acerca de los comportamientos y las actitudes a fin de corregirlos y precisar asimismo la orientación que conviene dar a los soportes de la comunicación en función de lo que se espera de ella. Es urgente utilizarla como factor de dinamización para el ejercicio de la convivencia y recurrir a las diversas técnicas de comunicación para fortalecer la participación y la organización de los grupos de base. La posibilidad de buscar la mejor forma de expresión y comunicación está estrechamente vinculada a las características de los grupos.

La experiencia colombiana ha demostrado que existe una tendencia a dar predilección a la expresión oral en detrimento de la expresión escrita, por lo cual los talleres que se organizan se esfuerzan por obtener un mejor equilibrio entre la expresión oral e individual, por un lado, y la expresión escrita y colectiva, por otro. La utilización de técnicas teatrales o de la expresión literaria, que recurren a la simulación y a la ficción para descubrir lo que el lenguaje cotidiano no puede nombrar, ha dado resultados satisfactorios.

*Filipinas: liberar de la intolerancia**

En todas las sociedades democráticas, el cometido de la educación es permitir que cada uno de sus miembros utilice plenamente su potencial de ser humano para asegurar la supervivencia de la sociedad. Para lograrlo, la educación, en tanto que proceso de desarrollo, debe ante todo liberar a los espíritus de la ignorancia y la intolerancia. Solamente con esta condición podrán intervenir plenamente la racionalidad y la creatividad para combatir cualquier situación, cualquier fuerza que se oponga a la realización máxima del potencial humano. La educación debe también transformar el corazón del ser humano,

* Según el informe elaborado por la Sra. Rita M. Bumanglag, la Sra. Felicia I. Yeban y el Sr. René C. Romero.

enseñar a cada persona a compartir y preocuparse por los demás a fin de crear un mundo más justo y más humano en el que reine la paz.

En la actualidad aún existen en numerosos países del mundo —entre ellos, Filipinas— condiciones que dificultan la realización del potencial humano. Muchas personas viven allí en una profunda miseria. Las estructuras sociales, económicas y políticas han marginalizado a la mayoría de la población y le han quitado el poder de tomar el destino en sus manos. Los conflictos armados y la explotación de los recursos naturales han ido reduciendo la parte del patrimonio nacional que debía corresponder a las generaciones futuras. El contexto social, político y cultural en el que se desenvuelve el proceso de la educación no ha mejorado. Por consiguiente, es preciso concebir y establecer un sistema educativo orientado hacia la liberación y la transformación, y reacondicionar —por no decir reconsiderar completamente— las estructuras y las condiciones de funcionamiento de la sociedad con el fin de mejorar la calidad de vida de la mayoría. Es indispensable promover una educación pertinente y abierta a todos, que brinde al individuo los medios para actuar y que responda a las necesidades de la sociedad, una educación para la democracia.

En Filipinas, la educación para la democracia se propone producir una «masa crítica» de ciudadanos que traducirán en su vida intelectual y afectiva y en sus juicios de valor los principios de la justicia social, el respeto del equilibrio ecológico, la igualdad de los sexos, la comprensión entre las culturas, los derechos humanos y la paz. Otros pueblos del mundo suscriben estos principios, en los que se basa la visión filipina de la sociedad ideal, para alcanzar objetivos análogos. Por esta razón, la solidaridad y la cooperación internacionales son también parte integrante de la educación para la democracia.

Se ha reconocido oficialmente la necesidad de instaurar una educación de esta índole en Filipinas. La Constitución filipina de 1987 estipula claramente que el objetivo de la educación es favorecer el amor a la humanidad, el respeto a los derechos humanos y al nacionalismo (art. XIV, párrafo 3). Indica asimismo que el estudio de la Constitución debe figurar en el programa de todos los establecimientos docentes. Durante su presidencia, la Sra. Corazón Aquino procuró dar a estas disposiciones un carácter más concreto. En virtud del decreto-ley n.º 27 promulgado el 4 de julio de 1986, bajo el título «La educación para el máximo respeto de los derechos humanos», el estudio de los derechos humanos debe figurar en el programa de estudios, y ello en todos los niveles de enseñanza. Este decreto-ley fue reforzado por la directiva n.º 61 del Departamento de Educación,

Eman Fawzi
Maqar,
15 años (Egipto)



Cultura y Deportes, que confiere obligatoriedad al estudio de los derechos humanos y de las responsabilidades conexas en todos los niveles de enseñanza. El afán de promover la paz también se afirmó en la proclamación n.º 487-A de la Presidenta Aquino, del 26 de diciembre de 1989, por la que se designaba Decenio de la Paz el decenio 1990-2000 y se invitaba a los filipinos a favorecer una cultura de paz en su hogar, en la comunidad, en la escuela y en el país, a fin de sacar verdadero provecho de las ventajas de la democracia.

El número de decretos-leyes, proclamaciones presidenciales y circulares y comunicaciones del Departamento de Educación, Cultura y Deportes atestiguan por sí solo que el gobierno reconoce la importancia de los principios de la educación para la democracia y les concede todo su apoyo. Los administradores de establecimientos escolares, los maestros y las organizaciones no gubernamentales reaccionaron favorablemente a estas directrices. No obstante, es preciso crear las instituciones y los mecanismos necesarios para una aplicación efectiva de los principios mencionados.

En la Escuela Normal Superior de Filipinas, la educación para la democracia se ha integrado en los programas formales y no formales. Los principios y valores de la educación para la democracia —derechos humanos, igualdad de los sexos, paz y reconocimiento mutuo de las culturas, por ejemplo— ocupan un lugar en la enseñanza no sólo de las ciencias sociales, sino también de disciplinas técnicas como las estadísticas. Los maestros se empeñan en favorecer la integración, y sus esfuerzos dan resultados. La Facultad de Ciencias

Sociales propone cursos especializados —educación planetaria, estudios sobre la mujer— en el doctorado de tercer ciclo. No obstante, la educación para la democracia sigue ocupando un espacio limitado en los programas de enseñanza de tipo formal.

La Escuela Normal Superior de Filipinas también adoptó otro modo de presentación de la educación para la democracia: el 27 de junio de 1990 creó una Unidad de Estudios sobre la Paz y el Orden Mundial. Es ésta una sección especial de la Facultad de Ciencias Sociales cuya función consiste en promover la educación planetaria y la educación para la paz, la educación para la democracia y los estudios relativos al orden mundial. Esta sección agrupa asimismo grupos más pequeños que se dedican al estudio de temas específicos como la igualdad de los sexos, los derechos humanos y el desarrollo. En sus esfuerzos por suscitar y reforzar una adhesión indefectible a la paz y a la democracia, centra sus actividades en torno a tres ejes principales: las actividades de sensibilización, la educación para la paz y la democracia y la organización, a escala nacional, de seminarios, talleres y conferencias destinados al personal docente de todo el país. Los ejemplos de iniciativas adoptadas por la Escuela Normal Superior de Filipinas en el marco del Plan de Escuelas Asociadas y de la experiencia adquirida en este ámbito que se exponen a continuación son todos obra de la Unidad de Estudios sobre la Paz y el Orden Mundial.

Educación al electorado: iniciación a la democracia

Las elecciones presidenciales de mayo de 1992 fueron consideradas como un acontecimiento de importancia crucial para el mantenimiento de la democracia en Filipinas. Tras la revolución del poder popular en 1986, los filipinos se hallaban ante un nuevo desafío: debían aunar sus esfuerzos para combatir el fraude electoral, la violencia y la corrupción a fin de restablecer la democracia. Por diversas razones, se consideraba que estas elecciones eran la piedra de toque de la madurez política de los filipinos y de la estabilidad del Estado. Existía en el país una larga tradición de fraude electoral, de compras y ventas de votos, de manifestaciones de violencia con motivo de las campañas. Sin embargo, desde la revolución del poder popular, algunos filipinos estimaban que la situación había mejorado y que la población, que había tenido que vivir bajo la ley marcial, había sacado enseñanzas de esta experiencia, por lo que las elecciones de 1992 supusieron un hito en la historia del país.

Si se recorre la historia política de Filipinas, se puede leer como

en un libro abierto lo que cuesta el hecho de colocar los asuntos personales por encima de los problemas mismos, las ambiciones personales por encima del interés nacional, preferir la satisfacción inmediata al progreso a largo plazo y, por último, negarse a dejar de lado las consideraciones de parentesco o pertenencia regional cuando se trata de escoger un dirigente. Son éstas flaquezas que es preciso superar; es importante elevar el nivel de conciencia política de la mayoría de los filipinos. Por este motivo, la Unidad de Estudios sobre la Paz y el Orden Mundial de la Escuela Normal Superior de Filipinas concibió un proyecto de educación política titulado «Educar al electorado».

El objetivo del proyecto consistía en formar ciudadanos y electores informados, instruidos y militantes en la perspectiva de las elecciones de 1992. Concretamente, se había fijado los objetivos de elevar el nivel de conciencia política de los estudiantes y electores organizando foros, coloquios y debates sobre los temas políticos pertinentes, alentar a los electores a estar más atentos y ser más activos en el proceso democrático, antes, durante y después de las elecciones, seguir la acción gubernamental y enseñar a los electores a tomarla como criterio en el momento de elegir a sus dirigentes, y por último promover los principios y las prácticas democráticas en la escuela y en la comunidad en general, gracias a una participación activa en las elecciones.

La población destinataria de este proyecto eran los estudiantes filipinos mayores de 18 años de la Escuela Normal Superior de Filipinas, así como habitantes de dos comunidades escogidas en las provincias de Bulacan y Laguna. Participaron en el proyecto los profesores de la Unidad de Estudios sobre la Paz y el Orden Mundial de la Facultad de Ciencias Económicas, estudiantes titulares de un diploma universitario y estudiantes de cuarto año de licenciatura en ciencias sociales, además de conferenciantes invitados al Makati Business Club y algunos candidatos a las elecciones de 1992.

«Educar al electorado» tenía por finalidad primordial proporcionar y difundir información pertinente relativa a las elecciones de 1992, en especial una nota biográfica sobre los candidatos, guías de las elecciones elaboradas por la Comisión de Elecciones, una lista de las organizaciones no gubernamentales voluntarias que obran para promover elecciones pacíficas, artículos referentes a asuntos sociales, políticos y económicos a los que deberían enfrentarse los candidatos y las posiciones de los distintos candidatos sobre estas cuestiones. Para

difundir esta información, se utilizaron tabloneros de anuncios, se distribuyeron opúsculos y folletos preparados por la Comisión de Elecciones y se publicaron informaciones prácticas indispensables en el boletín de la escuela.

Puesto que los estudiantes tienden a decidir sobre todo en función de criterios relativos a las personalidades, se procuró, dando a conocer las intenciones y los programas políticos de los diversos candidatos, incitarlos a formular criterios de elección que tomaran más en cuenta los objetivos políticos reales. Se les informó asimismo sobre otras actividades a las que podrían aportar su contribución para asegurar que las elecciones fueran leales e íntegras.

Para que las cuestiones políticas en juego en las elecciones pudieran ser objeto de un debate público, el proyecto preveía la organización de coloquios y foros en los que participarían especialistas en el análisis político, altos funcionarios, candidatos, personalidades religiosas, simples ciudadanos y dirigentes de organizaciones no gubernamentales. Se organizó una serie de conferencias en la Escuela Superior, con la participación de candidatos a la presidencia, para que los estudiantes pudieran tener conocimiento de sus respectivos programas. Se hizo otro tanto con candidatos a un mandato parlamentario: se invitó a varios candidatos de diferentes partidos políticos a exponer su programa. No obstante, los candidatos no eran los únicos que intervenían en los debates, en los que también se invitaba a aportar esclarecimientos a especialistas en el análisis político o en ciencias sociales y miembros de la Comisión de Elecciones. Esta etapa comprendía una labor de profundización en el principio de la elección en función de las preguntas planteadas, a fin de ayudar a los estudiantes a comprender mejor la finalidad de todo el proceso electoral.

En cooperación con organizaciones no gubernamentales como el Makati Business Club y la Conferencia de Obispos y Hombres de Negocios, se organizó un cursillo de formación de formadores de electores, titulado Congresswatch. Su objetivo era ayudar a los estudiantes de los primeros años de la enseñanza superior y a los profesores universitarios a evaluar los resultados obtenidos por los dirigentes del país y a impartirles la formación necesaria para que continuaran haciéndolo después de las elecciones. Durante el cursillo, se expusieron a los participantes estudios e investigaciones sobre el número de leyes propuestas por diversos parlamentarios, la posición de los legisladores sobre determinados asuntos y los proyectos de ley adoptados en el Parlamento, los gastos de los par-

lamentarios y también los problemas planteados por ellos en nombre de sus electores.

En esta etapa, los estudiantes conocieron algunos de los criterios utilizados por los grupos interesados para designar sus candidatos. Gracias a las enseñanzas de la etapa anterior, pudieron criticar los criterios indicados y formular los suyos propios. En este taller aprendieron asimismo a seguir la actividad de sus candidatos después de su elección.

Para permitir que los participantes —en especial los estudiantes que votaban por primera vez— se iniciaran a las prácticas democráticas, se organizó un simulacro de elecciones presidenciales y senatoriales. Los participantes eran principalmente profesores, miembros del personal administrativo y estudiantes de la Universidad. Los resultados del simulacro de elecciones fueron objeto de un escrutinio y recuento rigurosos. Los datos obtenidos evidenciaron además la índole, la orientación y las características del candidato que los estudiantes y profesores elegirían probablemente en las siguientes elecciones.

Se incitó a los estudiantes y profesores que habían participado hasta el final en esta última etapa del proyecto a poner sus conocimientos al servicio de diversas comunidades para contribuir a su educación política. Los responsables de estudiantes y los profesores escogidos visitaron esas comunidades en las que dictaron conferencias para facilitar el aprendizaje de la vida política. Este proyecto, llamado de familiarización con la vida política, tenía por objeto aumentar la conciencia de los asuntos y problemas que intervienen en la vida política local y nacional. Se realizó en cooperación con responsables comunitarios y personalidades religiosas que también participaban en la campaña de iniciación a la vida política.

Esta etapa era el componente activo del proyecto «Educar al electorado», en el que los estudiantes pudieron dar muestras de la forma más elevada de conciencia política aportando su contribución activa y preconizando una nueva práctica política, que concede la prioridad a los objetivos políticos.

Es muy difícil decir en qué medida este proyecto modificó el comportamiento electoral efectivo de los participantes de la Universidad y de las dos comunidades escogidas. No obstante, se pueden distinguir en ellos dos indicadores de su influencia en la actitud general respecto de las elecciones. En primer lugar, el índice de participación (85%) del profesorado, del personal administrativo y de los estudiantes revela un interés renovado de la Escuela Superior

por las elecciones nacionales. Teniendo en cuenta la pasividad manifestada por el país en elecciones anteriores, un índice de participación del 85 % es notable por sí solo. Los resultados del simulacro de elecciones evidencian asimismo que los candidatos victoriosos eran precisamente aquellos que, a juicio de los analistas políticos y especialistas en ciencias sociales, debían recibir los votos de los electores políticamente conscientes. En segundo lugar, el espíritu de iniciativa que demostraron los estudiantes de ciencias sociales al realizar campañas de iniciación política en las dos comunidades, atestigua que están determinados a promover en Filipinas una vida política en la que los objetivos políticos figuran en el primer plano de las preocupaciones.

Análisis de retratos y juego de Bafa Bafa: un enfoque de la diversidad cultural

La integración cultural fundada en el principio de la unidad en la diversidad es un elemento esencial de los esfuerzos de edificación de la nación realizados en el mundo entero. La eliminación de los prejuicios culturales, de las ideas preconcebidas y de la discriminación respecto de otras culturas que genera la diversidad es necesaria para crear una sociedad que no deniegue a ningún individuo o grupo el derecho a la autodeterminación, a la integridad cultural y a la coexistencia pacífica. Por esta razón, la formación de una cultura nacional basada en los principios del entendimiento entre los diversos subgrupos culturales es, en todos los países, una tarea que merece la mayor atención. Solamente cuando los miembros del conjunto de la sociedad han adquirido una auténtica comprensión de su cultura nacional pueden enorgullecerse del valor y de la dignidad de su especificidad, contribución esencial del país al patrimonio común de la humanidad.

Con vistas a formar estudiantes que manifiesten una profunda sensibilidad respecto de la diversidad cultural, la Escuela Normal Superior de Filipinas elaboró un programa cuyos principales objetivos eran elevar el nivel de conciencia de los estudiantes y futuros maestros en cuanto a la diversidad y relatividad de las culturas, desarrollar en ellos el respeto a las diferencias de personalidad y de cultura entre individuos y entre grupos, enseñarles a apreciar lo que es único en su propia cultura y en la de los demás, proporcionar a los futuros maestros el bagaje necesario de conocimientos, actitudes y competencias para que estén en condiciones de

fomentar el entendimiento intercultural entre sus alumnos, y elaborar estrategias y enfoques novedosos para eliminar los prejuicios, las ideas preconcebidas y el racismo.

Los beneficiarios de este programa son estudiantes que se especializan en ciencias sociales y en educación —en especial miembros activos del Club UNESCO de la Escuela Normal Superior de Filipinas— y lo imparten dos profesores de ciencias sociales.

Los profesores dirigieron una actividad titulada «Análisis de retratos», en la que se invitaba a los estudiantes a describir y evaluar las acciones de personajes de un dibujo o imagen. Las respuestas de los estudiantes pusieron de manifiesto sus prejuicios y sus ideas preconcebidas en relación con determinados grupos de personas. El objeto de esta actividad era que los estudiantes cobraran conciencia de sus propios prejuicios y estuvieran atentos a ellos. Los adjetivos que tendían a describir ciertos tipos de comportamiento de las personas y los grupos y a expresar juicios de valor sobre ellos se escribieron en la pizarra y fueron objeto de debate.

Las respuestas de los estudiantes se analizaron en primer lugar desde el punto de vista de su propia cultura, y a continuación de la de aquella en que se situaban los distintos comportamientos observados. Los profesores incitaron a los estudiantes a discernir los factores que, en un marco cultural determinado, ejercen una influencia sobre la formación de comportamientos y los valores de tal o cual grupo. Se propusieron asimismo estudios sobre la cultura de diversos grupos de distintas regiones del mundo, con proyecciones de diapositivas y películas. Se invitó a los estudiantes a descubrir, a partir de estos estudios, las analogías y las diferencias entre culturas, haciendo hincapié en los principios de la relatividad cultural.

Más tarde, los estudiantes procedieron a la integración de estos conceptos a fin de constituir estructuras cognoscitivas y dotarse de su propio marco de referencia para examinar la cultura ajena. El profesor dirigió debates y presentó ponencias sobre temas relativos a los principios y conceptos importantes vinculados a la cultura y la sociedad, la importancia de conocer y apreciar la cultura propia y la ajena, los principios de la relatividad cultural, del etnocentrismo y la diversidad cultural, o el análisis de los factores que influyen en la diversidad y las diferencias culturales de las sociedades del mundo.

A continuación se organizó un ejercicio de simulación para brindar a los estudiantes una experiencia de la vida con personas de otra cultura. Se inspiraba en el juego denominado de «Bafa Bafa» que

se utiliza en los estudios interculturales en los Estados Unidos de América. En este juego los estudiantes se dividen en dos grupos. Se explica que cada grupo tendrá reglas de vida propias. Sus miembros pueden escoger libremente su nombre y su emblema. Los miembros de cada grupo visitan al otro y se familiarizan con su cultura durante su estancia. No obstante, no podrán interrogar a los miembros del otro grupo sobre sus normas de vida. Deberán interpretar los símbolos utilizados con motivo de los contactos, definir el carácter y los valores de las personas y ser capaces, más adelante, de explicar la forma de vida de este otro grupo. Cuando todos los estudiantes han estado en contacto con la otra cultura, el juego se interrumpe y cada estudiante relata su experiencia a todos los demás. Cabe señalar que se otorga a cada grupo mucho tiempo para «elaborar su propia cultura»: los estudiantes pueden imaginar toda clase de normas que cada uno debería respetar en su sociedad, inventar su lenguaje que puede recurrir a gestos y otros símbolos, definir su modo de vida y sus actividades, determinar las expectativas de los miembros en cuanto a funciones, etc., pero su cultura debe ser lo suficientemente elaborada como para que el otro grupo tenga dificultades para comprenderla.

El profesor da algunas indicaciones a cada grupo. Sólo a los estudiantes del primer grupo: les gusta divertirse y esa afición se manifiesta en sus tradiciones y rituales; son sumamente religiosos y su sociedad es patriarcal; su sociedad es de tipo tradicional, pero no está forzosamente regida por leyes y normas rigurosas; son hospitalarios y acogen con gusto a los extranjeros; el principio de la propiedad privada no está profundamente arraigado.

Sólo a los estudiantes del segundo grupo: se interesan sobre todo por los negocios y su sociedad es muy impersonal; el comercio en todas sus formas es la actividad dominante; las normas y leyes se aplican estrictamente en su sociedad; su sociedad es igualitaria y moderna; la propiedad privada es un principio fundamental.

A continuación el profesor pide al primer grupo que describa la cultura del segundo grupo, y viceversa. La finalidad de este ejercicio es determinar la idea que cada grupo se forja de la cultura del otro. Luego pide que cada grupo confirme la imagen de su propia cultura tal como la presenta el otro grupo. Cada grupo deberá corregir las impresiones falsas y describir las normas de su propia cultura. Por último, el profesor analiza los sentimientos de cada participante en sus contactos con la otra cultura. ¿Cuáles son los sentimientos que se manifiestan? ¿Con qué problemas tropezaron en su visita? ¿Qué han hecho para superarlos?

*Eva-Kathrine
Sorensen,
14 años (Noruega)*



Cursillo de sensibilización a los derechos humanos

Los establecimientos de formación del personal docente, como la Escuela Normal Superior de Filipinas, son la clave de la educación relativa a los derechos humanos y un elemento esencial de su éxito. Si esta educación se imparte correctamente en este nivel, los egresados que dejan el establecimiento poseen una determinada concepción de los derechos humanos y la voluntad de enseñarlos. Cuando ingresan en el sistema educativo en tanto que docentes están plenamente preparados para enseñar los derechos humanos de conformidad con las disposiciones de la directiva n.º 61 del Departamento de Educación, Cultura y Deportes, que confiere carácter obligatorio al estudio de los derechos humanos y de las responsabilidades conexas en los programas de enseñanza.

La Escuela Normal Superior de Filipinas, que reconoce la importancia de la educación relativa a los derechos humanos, ya ha adoptado varias iniciativas al respecto, como la introducción en dife-

rentes cursos de nociones vinculadas a los derechos humanos y la organización de debates y coloquios sobre el tema. El Centro de Investigaciones de la Escuela Normal Superior de Filipinas elaboró una «escala de sensibilidad a los derechos humanos» que se utilizó en varios estudios realizados no solamente por la Escuela Superior sino también por otras entidades, como el equipo nacional especial que se ocupa de los detenidos. Pero queda mucho por hacer. Un estudio efectuado en 1990 por el Centro de Investigaciones de la Universidad, titulado «¿Adónde va la educación relativa a los derechos humanos?» revela la ausencia de un mecanismo coordinado y sistemático de incorporación de la enseñanza de los derechos humanos en el programa de estudios de la Escuela Normal Superior de Filipinas. Así, el 52% de las personas interrogadas calificó de mínima su preparación en este ámbito.

El Grupo de Estudio de los Derechos Humanos de la Escuela Normal Superior de Filipinas organiza cada semana un cursillo de sensibilización a los derechos humanos destinado a los estudiantes interesados así como a los alumnos de primaria y secundaria de distintas escuelas. Con el fin de producir un efecto multiplicador, impuso la difusión ulterior de los conocimientos adquiridos en el cursillo como una de las condiciones a la participación, incrementando de este modo el número de participantes en la acción en favor de los derechos humanos.

Este cursillo es el primero de una serie, de dificultad gradual, elaborada por el Grupo de Estudio de los Derechos Humanos para formar jóvenes que se dedicarán con entusiasmo y atención a promover, salvaguardar y respetar los derechos humanos. Estos cursillos progresivos utilizan como principal instrumento la «escala de sensibilidad a los derechos humanos» que define cuatro actitudes distintas:

Docilidad y sacrificio. Aceptación incondicional, sin espíritu crítico, de las violaciones de los derechos humanos.

Pasividad/falta de interés. El sujeto tiene conciencia de los derechos humanos, pero no intenta reivindicar su respeto pues tiene miedo, teme por sí mismo, no establece el vínculo entre su propia situación y las violaciones de los derechos humanos cometidas con otras personas, o percibe mal las condiciones sociales, económicas y políticas que dan lugar a violaciones de derechos humanos.

Iniciativa limitada. El sujeto ejerce sus derechos humanos y recurre, para evitar que sean violados o para obtener reparación en caso de que lo hayan sido, a los medios de acción generalmente

admitidos, como la presentación de denuncias ante las autoridades competentes.

Militantismo, independencia, iniciativa. El sujeto se dedica a defender los derechos humanos de manera consciente, activa e independiente, participando en esfuerzos organizados y colectivos o interviniendo individualmente en casos que le parecen requerir una acción.

En un primer nivel, el cursillo de sensibilización a los derechos humanos tiene por objeto ayudar a los participantes a formular una definición de esos derechos, discernir los diferentes grupos de derechos contemplados en la Declaración Universal de Derechos Humanos, reconocer la existencia de violaciones de los derechos humanos, reconocer que el respeto a estos derechos es necesario para construir una sociedad justa que permita que cada individuo logre realizarse y contribuir, mediante un compromiso personal, al respeto, a la promoción y a la protección de los derechos humanos. En cada cursillo participan unos treinta estudiantes, un profesor (el animador general) y cuatro o cinco estudiantes interesados.

Los métodos utilizados en esta actividad de sensibilización se basaron en la reflexión, la discusión en pequeños grupos, la representación pictórica y la formulación. Los participantes se dividieron en grupos de cinco y recibieron grandes hojas de papel y lápices. Se les pidió entonces que expusieran y dibujaran sus conocimientos, percepciones e impresiones a partir de una serie de preguntas. ¿En qué consiste la condición humana? ¿Qué es lo que diferencia a los seres humanos de los animales? ¿Cómo viven los filipinos, en tanto que seres humanos, en su sociedad actual? La finalidad de la actividad es determinar el nivel del grupo logrando que los participantes expresen sus opiniones, sus conocimientos y su experiencia personal. La tercera pregunta reviste una importancia crucial, pues es la que permite vincular el debate relativo a los derechos humanos con la realidad filipina. Los participantes pueden aludir a su propia situación con motivo del debate; de este modo tienen la posibilidad de reflexionar sobre sus condiciones de vida.

Para las actividades de asimilación y análisis detallado se utilizan técnicas como la ponencia, la formulación de los problemas y la abstracción. El animador destacó los temas y los puntos sobresalientes de la presentación hecha por el pequeño grupo y los relacionó con la noción de dignidad y derechos humanos. Con respecto a la dignidad humana, recordó la capacidad característica de todos los seres huma-

nos de actuar para sobrevivir, realizar su potencial y alcanzar su plenitud como individuos. Recalcó que todos estos elementos son necesarios para vivir mejor.

Las preguntas condujeron a la descripción de las condiciones específicas de diferentes grupos —obreros, mujeres, niños, pobres de zonas urbanas, profesores y estudiantes, por ejemplo. En sus respuestas, los estudiantes señalaron la marginalización de distintas categorías de personas. A partir de este debate pudieron definir el concepto de derechos humanos como un conjunto de libertades y exigencias planteadas por el ser humano, solo o en grupo, a fin de proteger y acrecentar la dignidad humana. Esta actividad denota el dinamismo inherente al concepto de los derechos humanos; en efecto, es el fruto de la participación activa de los interesados que definen los derechos humanos a partir de su propia situación, en lugar de hallarse ante un término técnico que se debe aprender.

También se realizó una actividad titulada «Conocer mis derechos». En primer lugar, la Declaración Universal de Derechos Humanos fue objeto de una breve ponencia. A continuación se proyectó una película relativa a sus distintos artículos, tras lo cual se pidió a los participantes que agruparan los artículos de la Declaración según que éstos trataran de derechos políticos, civiles, económicos o sociopolíticos, tal como habían sido presentados en la película. Se comprobó que algunos participantes veían claramente que cada grupo de derechos coincide con los demás y tenían por consiguiente una concepción integrada de los derechos humanos.

Para otra actividad titulada «Combate en pro de los derechos humanos» se había concebido un juego en forma de carrera. Las preguntas planteadas se referían a prejuicios religiosos, culturales o sexistas, distorsiones debidas a la edad y la desigualdad de oportunidades imputable a la condición social. El objeto del juego era que los participantes sintieran la alegría de ganar y la decepción de perder utilizando indicadores tomados de la vida real. Los participantes, que se habían colocado al comienzo en una misma línea, tenían que avanzar o retroceder tres o cuatro pasos, en función del lugar que ocupaban en la sociedad. Así, se pidió a las mujeres que retrocedieran tres pasos y a los hombres que se adelantaran cuatro pasos. Se invitó a los hijos de campesinos, de obreros y de maestros a que dieran diez pasos atrás, y los hijos de abogados y médicos avanzaron cinco pasos. El juego debía proseguir hasta que algunos participantes hubieran alcanzado la línea de llegada. Cuando se organizó este juego con estudiantes de la Escuela Normal Superior

de Filipinas, ningún participante llegó a la meta. Se pidió entonces a los que habían quedado atrás que indicaran los factores que podían haber contribuido a su situación. El sexo, la edad, la clase social y la religión, en especial, fueron señalados como factores que pueden limitar el ejercicio de los derechos políticos, económicos, socioculturales y civiles del individuo. Se invitó a los participantes a conceptualizar las violaciones de los derechos humanos, y a citar personas y entidades que violaban esos derechos. Fue interesante observar que mientras los defensores de los derechos humanos adoptan principalmente un enfoque legalista que tiende a atribuir al Estado la responsabilidad exclusiva de la promoción, el respeto y la protección de los derechos humanos, los participantes estimaron que otras entidades no gubernamentales —partidos de izquierda o de derecha, por ejemplo— violaban sus derechos y por consiguiente debían rendir cuentas. Las empresas multinacionales, el Banco Mundial y el Fondo Monetario se mencionaron en las respuestas, y algunas preguntas al respecto introdujeron temas como la deuda externa, la fuga de capitales y la explotación de los recursos. La actividad reveló la aparición, entre los participantes, de una conciencia «tercermundista». También puso de relieve el hecho de que la concepción de los derechos humanos varía según los países y dentro de un mismo país.

Por último, un ejercicio de planificación de actividades tenía por objeto permitir que los participantes elaboraran planes de acción concretos que iban de la lucha individual a la defensa organizada de los derechos humanos. Los partidarios de las iniciativas personales recomendaron recurrir a los medios institucionalizados de obtener reparación —presentación de quejas a las autoridades competentes y confrontación verbal. Quienes preferían la lucha organizada se adhirieron al grupo de defensa de los derechos humanos de la Escuela Normal Superior de Filipinas, que se ocupa de problemas sociales y se esfuerza, con medios no violentos, por dar a conocer las quejas de los interesados y promover la protección de los derechos humanos.

Los participantes en los cursillos tuvieron que contestar preguntas de la «escala de sensibilidad a los derechos humanos». Medida según este instrumento, su sensibilidad se cifraba en 3 o 4, lo que representa un nivel bastante elevado de conciencia de los derechos humanos. Se puede considerar con razón que esta escala proporciona la medida más objetiva del éxito del cursillo. No obstante, los participantes estiman que también es importante una

evaluación cualitativa. Por ejemplo, cuando un ex cursillista que es ahora maestro en una escuela pública o privada pide ayuda al grupo para organizar un cursillo en su escuela, hay que ver en su iniciativa un auténtico interés por la educación en materia de derechos humanos. Ahora bien, varios ex cursillistas han tomado iniciativas de esta índole. El Grupo de Defensa de los Derechos Humanos opina que este cursillo aportará una notable contribución al desarrollo del movimiento de derechos humanos y de educación relativa a los derechos humanos en Filipinas.

Para evaluar la influencia del cursillo sobre los participantes y mejorar su organización ulterior, se les distribuyó un formulario de evaluación en el que debían indicar en particular las actividades que los participantes habían considerado pertinentes, o inútiles y tediosas, las enseñanzas extraídas del cursillo, otras informaciones que los cursillistas desearían obtener con respecto a los derechos humanos y, por último, la contribución personal que podrían aportar al movimiento de derechos humanos de Filipinas. Se registraron las respuestas orales (en entrevistas) o por escrito, y figurarán entre los elementos básicos de la organización de un cursillo de segundo nivel.

La resolución no violenta de los conflictos: participación en el proyecto «Salamin ng Bayan»

Por su naturaleza y su orientación sumamente burocráticas, los servicios oficiales de Filipinas suelen ser, para la población, sinónimos de rutina y lentitud, de ineficacia y falta de cortesía. La imagen negativa de estos servicios y de sus funcionarios puede atribuirse en especial a las dificultades con que tropieza la población en sus relaciones con ellos y a la lentitud y rigidez de la estructura administrativa, que obstaculiza la resolución de los problemas. Existe, sin lugar a dudas, un abismo entre la forma en que los usuarios juzgan a la administración pública y el modo en que los funcionarios de esos servicios consideran la actitud de los usuarios hacia ellos, abismo que puede provocar conflictos entre los funcionarios públicos y la población a la que deben atender.

Los poderes públicos y organizaciones no gubernamentales han procurado corregir esta situación. En la ley n.º 6713, también conocida bajo la denominación de Código de conducta y normas éticas destinadas a los funcionarios públicos, se enuncian los principios que deben regir el comportamiento del personal de la administración en

el ejercicio de sus funciones. Para evaluar los progresos realizados en este sentido, se organiza una encuesta anual sobre la aplicación de las disposiciones de esta ley, bajo los auspicios de organizaciones no gubernamentales como la Conferencia de Obispos y Hombres de Negocios de Filipinas (BBC), la Coalición Nacional para la Transparencia (NCT), la Asociación de Educación Católica de Filipinas (CEAP) y la Asociación Filipina de Escuelas de Administración de Empresas (PACSE). Este proyecto, conocido bajo el nombre «*Salamin ng Bayan*» [*Espejo de la nación*], es sólo una de las destacadas realizaciones impulsadas por estas instituciones para fomentar una mejor imagen de la función pública al tiempo que se lucha contra la corrupción en la administración.

Consciente de la importancia de estas iniciativas, la Escuela Normal Superior de Filipinas toma en ellas una parte activa. La Escuela —único establecimiento público de formación docente que participa en el proyecto— y las escuelas de administración de empresas de Manila fueron invitadas a constituir un grupo de investigación compuesto por 30 a 35 estudiantes. Este grupo debía evaluar en qué medida el personal de los servicios oficiales respetaba las disposiciones de la ley n.º 6713. La participación en el proyecto «*Salamin ng Bayan*» es ahora, para la Escuela Normal Superior de Filipinas, una de las principales actividades realizadas en relación con la educación para la democracia y la solución pacífica de los conflictos. Este proyecto aporta a los estudiantes una experiencia de la democracia concreta en la medida en que contribuyen activamente a mantener una administración íntegra y eficaz con medios creativos, pacíficos y realistas.

Para analizar en detalle la aplicación efectiva de las disposiciones de la ley n.º 6713, el grupo debía efectuar algunas investigaciones preliminares, analizar la estructura y la función de un servicio público (se tomó como objeto de estudio el servicio público de seguros sociales [GSIS]) y estudiar el volumen de las operaciones de cada oficina, departamento o división. Tras haber detectado los problemas y las dificultades visibles con que tropiezan los usuarios, por un lado, y el personal administrativo, por otro, los estudiantes debían comparar las impresiones de los usuarios en cuanto a los servicios prestados con las de los funcionarios públicos y elaborar un análisis y conclusiones preliminares sobre la manera en que los funcionarios del GSIS desempeñan sus funciones. Por último, debían cotejar las informaciones acopiadas en el marco del proyecto, procurar aplicarlas a fin de mejorar las relaciones entre los usuarios y el personal de los servicios públicos

y explorar otras vías para promover una administración íntegra y eficaz.

En esta etapa de definición de los problemas, se pidió a estudiantes de ciencias políticas que confrontaran sus impresiones en cuanto a los servicios y funcionarios públicos. A continuación, se les invitó a analizar y evaluar las distintas impresiones basadas en los indicadores de resultados que habían establecido. Se les alentó asimismo a examinar los sondeos de opinión y las encuestas relativas al modo en que los funcionarios desempeñan sus cargos. Esta actividad reveló que el público tenía generalmente una idea desfavorable de los funcionarios.

Para intentar descubrir las distintas formas de resolver este problema, los estudiantes propusieron varias iniciativas: participar en los esfuerzos institucionales destinados a fomentar la transparencia y a impedir la corrupción en la administración gracias al proyecto «Salamín ng Bayan», registrar las quejas de corrupción o abusos comunicadas al *Ombudsman* y acopiar información al respecto, o recurrir a medios no tradicionales, como enviar cartas a los grupos y personas interesados, o entablar un diálogo con los funcionarios.

Se organizó una encuesta en el servicio público de seguros sociales, realizada por 35 estudiantes divididos en cuatro grupos: por un lado una visita e inspección del servicio, y por el otro, entrevistas con usuarios así como con empleados y funcionarios de los distintos sectores.

Cada grupo de estudiantes tuvo dos semanas para efectuar su encuesta. Durante la primera semana —la etapa de observación— los estudiantes debían determinar si los indicadores escogidos como instrumentos para esta fase estaban presentes o no: existencia de un organigrama de las operaciones, claridad y comprensión de los movimientos que figuraban en el organigrama, presencia de un funcionario encargado de la información, existencia de etiquetas y encabezamientos actualizados, racionalidad del acondicionamiento material de las ventanillas y oficinas.

En la segunda etapa, en que los estudiantes tenían que entrevistar a usuarios, empleados y funcionarios utilizando el instrumento previsto a tal efecto, se trataba de obtener sus impresiones en cuanto a los servicios de la administración, las dificultades con que tropezaban y las quejas que deseaban formular. A continuación, se comparaba esta información con los puntos de vista de los empleados públicos y funcionarios, también recabados mediante entrevistas. El estudio reveló que las impresiones de los usuarios no coinci-

dían con las de los empleados y funcionarios. Por ejemplo, para explicar los atascos, los usuarios aducían la lentitud burocrática y la ineficacia del personal. Los empleados y funcionarios públicos estimaban, por su parte, que la lentitud de las operaciones se debía a que los usuarios no presentaban todos los documentos necesarios. Las entrevistas permitieron asimismo oír el punto de vista de los empleados y funcionarios públicos sobre sus propias dificultades profesionales y los factores que influyen en la eficacia: papeleo inútil, número excesivo de visados requeridos para tratar un expediente, insuficiencia de personal y falta de incentivos que se traducía en una ausencia de motivación.

Una vez concluida la encuesta propiamente dicha, los estudiantes elaboraron un informe que se sometió a la Conferencia de Obispos y Hombres de Negocios de Filipinas. Esta última hizo una síntesis de los informes presentados por los diferentes grupos e instituciones y comunicó sus conclusiones a las organizaciones interesadas. Para fomentar el sentido de la responsabilidad y el afán de eficacia, se atribuyeron premios a las administraciones que habían obtenido las mejores notas. Paralelamente, se informó a los usuarios acerca de los problemas y dificultades del personal de la administración pública en el desempeño de sus funciones.

Los estudiantes aprendieron mucho de su participación en el proyecto «Salamin ng Bayan». El responsable decidió evaluar cualitativamente la incidencia de este proyecto tomando conocimiento de las notas y reacciones personales de los estudiantes e incitándolos a poner en común la experiencia y la información adquiridas. Los estudiantes que participaron en el proyecto formularon algunas conclusiones: en cualquier administración pública las dificultades provienen no sólo del personal, sino también de la centralización que genera una obediencia rígida a las reglas y, de este modo, ahoga la iniciativa; los derechos económicos del personal y sus perspectivas profesionales no gozan de suficiente apoyo institucional; es preciso estudiar las orientaciones y la cultura de los usuarios y de los empleados de la administración pública a fin de poder elaborar para el futuro políticas y sistemas que tomen en cuenta estas consideraciones.

Los estudiantes señalaron asimismo que la ley n.º 6713 no siempre basta para resolver el problema de la ineficacia de la administración. Recomendaron que se crearan mecanismos de retroinformación, como el envío a los servicios de la administración de cartas en las que los usuarios comunican sus opiniones, sugerencias y quejas, pues

son elementos indispensables de una democracia fundada en la participación. Concebir modalidades de retroinformación y diálogo entre la población y la administración es un medio constructivo, no violento, de resolver los conflictos.

Al término de la evaluación, los estudiantes que habían participado en el proyecto decidieron difundir ampliamente información sobre estas iniciativas. Se han elaborado planes de acción para materializar este compromiso, a fin de que los estudiantes puedan contribuir a promover una administración íntegra y eficaz.

6. La educación para las democracias: síntesis



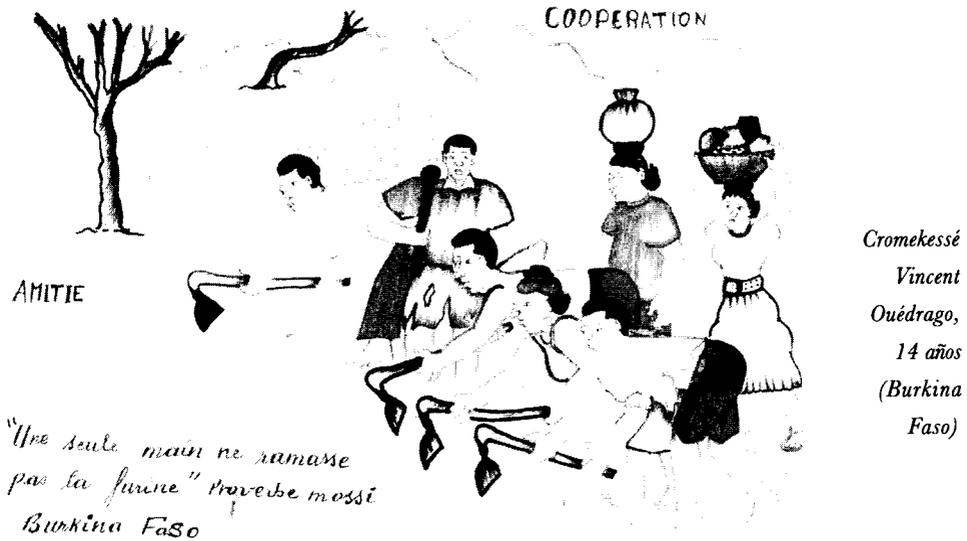
Si la idea de democracia aparece aquí en plural, no es para imponer un modelo occidental al resto del mundo, sino para designar un conjunto de valores que constituyen hoy un polo de referencia universal —y esto es inédito: «Es un conjunto de valores que cada país puede apropiarse según su genio y su identidad cultural»¹.

En efecto, es fundamental definir estos valores morales y políticos así como se ha podido determinar los derechos humanos, es decir de modo universal, no para extender al resto del mundo sistemas democráticos ya existentes, sino para definir un ideal concreto que debe inspirar y poner en tela de juicio todas las prácticas políticas y todas las enseñanzas. En este sentido, se puede afirmar que todos los países, sin excepción, están «en vías de democracia».

Aunque para algunos la democracia revista el aspecto de la civilización del supermercado, es importante demostrar que, por el contrario, supone regímenes sociales exigentes, conjuntos políticos y económicos que restituyen la responsabilidad, la iniciativa y el poder de decisión a todos los ciudadanos. Es este conjunto de valores el que constituye lo que hoy se denomina generalmente «cultura democrática».

Para delimitar sus características concretas, habrá que esclarecer las antiguas y las nuevas ciudadanía a través de las cuales cada hombre y cada mujer puede ejercer sus capacidades de participación, creatividad y responsabilidad. La escuela surge entonces como el lugar en que se define esta cultura. Es un magnífico laboratorio de ideas y uno de los frentes esenciales de toda democratización.

1. Federico Mayor.



No obstante, pese a que se ha creado una nueva conciencia y a los numerosos ejemplos positivos como los que presentamos en esta publicación, se puede comprobar que la escuela aún no es ese lugar: transmite a menudo sin críticas el legado de las discriminaciones sociales, étnicas y religiosas; se contenta con adaptar a los jóvenes al mundo tal como es, poco democrático, en lugar de prepararlos a vivir y a construir sociedades un poco más libres.

Por primera vez en la historia, la democracia parece comenzar a triunfar a escala universal, si bien todavía no en la realidad, al menos en las mentes: ya son pocos los Estados que se atreven a oponerse abiertamente a ella. Desde luego, no hay que caer en un optimismo fácil, pues las democracias existentes siguen siendo muy superficiales y con frecuencia formales: se está lejos del ideal que consiste en que el pueblo sea realmente el que detenta la autoridad. Según la definición institucional clásica, un régimen es democrático cuando respeta la separación de los poderes, las libertades públicas y la participación de los ciudadanos en elecciones libres.

Se pueden añadir otras características derivadas de las anteriores y que tienden a identificar la democracia y el Estado de derecho. Sin embargo, es sabido que estas características formales, por necesarias que sean, no bastan para asegurar la democracia, ni en los países que las conocen desde hace mucho tiempo —pues a menudo es una clase política la que dirige el país con la mera sanción de elecciones periódicas— ni, con más razón, en los países que acaban de liberarse de regímenes autoritarios o totalitarios. En

todas partes se comprueba que es fundamental desarrollar una cultura democrática.

El nuevo enfoque consiste en definir el funcionamiento de la democracia en la sociedad civil, es decir, en el conjunto de la vida social, en la interacción de todos los actores sociales. Ahí se desenvuelve la vida democrática al servicio de la cual funciona un Estado legítimo. Felizmente, pues, la preeminencia se desplazó del Estado hacia la sociedad civil, no para menoscabarlo, sino para considerarlo en relación con la segunda y asegurar sus condiciones de legitimidad: un Estado democrático es la expresión institucional de la sociedad a la que sirve.

Por consiguiente, podemos proponer una definición general de la sociedad democrática: un sistema social, económico y político que restituye las libertades y el poder de decisión al conjunto de los actores sociales, que sólo reconoce como autoridad las tradiciones y decisiones que emanan del diálogo institucionalizado, y que promueve como principios de progreso la iniciativa y la ejemplaridad. A fin de cuentas, es el respeto de los seres humanos y la participación de la mayoría en las ciudadanías.

Las libertades y los derechos humanos constituyen el alma y la norma de toda sociedad democrática: se trata del respeto de la dignidad de cada persona en términos físicos, sociales y espirituales, y del desarrollo de las libertades personales con sus dimensiones sociales y económicas. Por consiguiente, hay un polo de respeto y un polo de desarrollo: cualquier poder tiende a apropiarse las iniciativas y a descuidar el respeto de los seres humanos. Una sociedad democrática es el conjunto de los dinamismos que tratan de restituir sistemáticamente la dignidad y las libertades a los seres humanos y a las comunidades que constituyen un pueblo. Esta dinámica jamás está asegurada y requiere constante restauración.

El diálogo efectivo institucionalizado en todos los niveles es la norma de funcionamiento; presupone que se tomen en cuenta todas las pluralidades y oposiciones, en busca del resultado de su interacción. Si los valores mencionados constituyen la norma ética, la sociedad democrática se organiza de tal forma que las decisiones se adopten al término de un proceso de diálogo institucionalizado en todos los niveles: entre las autoridades estatales pero también en los barrios, en los lugares de trabajo, en las escuelas y en toda la vida asociativa. Esto no significa que todo haya de someterse a votación, pues todas las personas no tienen las mismas competencias, pero quiere decir que la solución más razonable y más verosímil sólo puede surgir de un diá-

logo entre los interesados. Este diálogo representa la verdad que todos procuran alcanzar, bajo la forma progresiva de «solución más razonable».

La ejemplaridad y el principio de subsidiariedad constituyen los principios del progreso democrático. «La ejemplaridad [...] debe mostrar que, al igual que los derechos humanos, la democracia es indivisible. La democracia es una práctica: se inspira en valores que se pueden transmitir, pero es esencialmente un modo de acción. Se justifica en su aplicación; se la legitima utilizándola¹». La cultura democrática supone en efecto que los valores antes enumerados puedan suscitar inmediatamente iniciativas emprendidas por cualquier ciudadano que actúa solo o en asociación. La ejemplaridad requiere como complemento el principio general de subsidiariedad: la ayuda otorgada a aquel que, solo o en grupo, toma una iniciativa en favor del bien común y en especial de los más pobres. La finalidad de esta ayuda es apoyarlo sin quitarle la libertad de concepción y de acción necesaria para que lleve a cabo su actividad. Esta ayuda puede provenir de un organismo público o privado. Por regla general, el Estado democrático, además de su función primordial que consiste en velar por el funcionamiento correcto del derecho y de las instituciones, debería actuar de manera subsidiaria, a fin de restituir a los seres humanos y a las comunidades todas sus capacidades de libertad e iniciativa.

Las ciudadanías. En la crisis de crecimiento de las democracias, que afectan no solamente a las que nacen o renacen aquí o allá, sino también a las que son fruto de una larga tradición, importa de desarrollar lo que se suele denominar «nuevas ciudadanías». Esta expresión designa generalmente el fomento de la participación de las personas y comunidades en el interés general más allá de las formas estatales (elecciones, votaciones, derecho a ser elegido) y de las protestas públicas en la calle o los medios de comunicación. En la democracia clásica se recurre periódicamente al ciudadano en el momento de las elecciones o votaciones en los pocos países en que esta institución no es excepcional. Fuera de esta expresión formal, le queda al ciudadano la posibilidad de participar en las asociaciones sindicales y políticas y de expresarse utilizando los medios de que dispone: en la prensa, en la calle, en el lugar de trabajo. Actualmente se puede afirmar que esta ciudadanía formal básica ha quedado marginalizada de la vida social, puesto que lo esencial de la vida política está en manos

1. Federico Mayor, discurso pronunciado ante la Comisión Extramunicipal de Derechos Humanos de la Ciudad de París, 29 de abril de 1994.

de unos pocos, en las estructuras del Estado o en las que las preparan (los partidos políticos).

Las nuevas ciudadanía representan el progreso de la sociedad civil y se constituyen en las empresas, asociaciones de interés general (ecológicas en primer lugar), los lugares de consumo y de vivienda, las asociaciones científicas, las universidades y las escuelas. En términos generales, se puede definir la ciudadanía como la capacidad de un individuo de reconocer los valores éticos fundamentales, de efectuar sus opciones y de actuar al respecto con la conciencia de pertenecer a un cuerpo social organizado. Esta conciencia va de la ciudadanía de proximidad (el barrio o la comuna) a la ciudadanía global (el patrimonio mundial). Ser ciudadano es participar lúcidamente en varias responsabilidades comunes informándose e informando, trabajando, consumiendo, viviendo, desechando, asociándose, etc.

El ejemplo de la educación en materia de respeto del medio ambiente es elocuente. Cada individuo, cada familia, cada colectividad aprende poco a poco a comprar, desechar y circular favoreciendo una buena economía de las energías y de los daños ambientales, eliminando al máximo los despilfarros definitivos como los que provocan las materias no reciclables (sólidas, líquidas o gaseosas). La ética del nuevo ciudadano es mucho más que una «bioética», un respeto de la vida: es una «ecoética», un respeto de los circuitos en que deben inscribirse todas las actividades, restaurándolos o generándolos si son deficientes o inexistentes. La definición de estas nuevas ciudadanía requiere la contribución urgente de todas las ciencias sociales. Deben enseñarse y experimentarse en los laboratorios democráticos que son las escuelas.

Las escuelas al frente. Aunque la democracia significa el poder por el pueblo, sólo es real y seria cuando atribuye a la escuela la tarea esencial y precursora de difundir la cultura a fin de preparar ciudadanos más conscientes que los de hoy.

Una escuela sólo es verdaderamente democrática, de conformidad con las leyes que la instituyen, si está al menos «un paso más adelante» que la sociedad media, si es capaz de presentar a los alumnos y a los estudiantes lo mejor de la sociedad contemporánea y prepararlos cuando menos a los cambios previsibles. Se trata de evitar a toda costa que el alumno o estudiante piense que se forma con miras a una existencia ya conocida. Educar es habituar al alumno —desde la escuela primaria hasta la universidad, pasando por todas las escuelas profesionales— a la idea de que siempre estará en el límite de algo desconocido. Debe aprender que lo propio del hombre es vivir inventando

permanentemente nuevas relaciones sociales y nuevas formas de existir. Debe acostumbrarse al hecho de que probablemente deberá cambiar de profesión varias veces, adaptarse constantemente a nuevos medios de comunicación, hacer frente a nuevas responsabilidades y descubrir mundos desconocidos.

En este sentido, la escuela es simultáneamente un conservatorio para la y las cultura(s), y un terreno de ensayos, de progreso, en la democratización. Es un conservatorio en el sentido de esta bella palabra para designar una escuela de música, ya que es el lugar en el que se «conserva» la cultura como se conserva un fuego, encendiendo antorchas y aprendiendo a utilizarlas. Es un terreno de ensayos en la medida en que pone al alumno o estudiante en presencia no solamente de las obras y de las mujeres y los hombres que se han de admirar, sino también de la necesidad y de los dramáticos fracasos del mundo actual: muestra entonces lo que es un frente, y cómo hay que aprender a vivir en él, escogiendo un lugar y competencias específicas, para participar en el diálogo y en la lucha de los seres humanos. Todas las disciplinas son frentes en los que el alumno o el estudiante deberá poner en juego sus conocimientos adquiridos, al calor de la tontería o la inteligencia de los demás, de cerca o de lejos. En tanto que conservatorio, la escuela enseña la práctica de estas disciplinas; como laboratorio, pone a los alumnos y estudiantes en una situación de diálogo sistemático y responsable.

Una vez más, el Plan de Escuelas Asociadas de la UNESCO debería demostrar que es un vector eficaz de esta misión.

P. M.-B.

Anexo

Plan de Acción Mundial sobre la Educación para los Derechos Humanos y la Democracia

adoptado por el Congreso Internacional sobre la Educación para los Derechos Humanos y la Democracia (Montreal, Canadá, 8-11 de marzo de 1993)

Introducción

Los actores

El Plan de Acción Mundial se dirige principalmente a los individuos, las familias, los grupos y las comunidades, a los educadores, a los establecimientos docentes y sus órganos ejecutivos, a los jóvenes, a los medios de comunicación, a los empleadores y los sindicatos, a los movimientos populares, a los partidos políticos, a los parlamentarios, a los funcionarios públicos, a las organizaciones no gubernamentales nacionales e internacionales, a todas las organizaciones multilaterales e intergubernamentales, a las Naciones Unidas, en particular a su Centro de Derechos Humanos, a los organismos especializados del sistema de las Naciones Unidas, especialmente a la UNESCO, y a los Estados.

Este Plan, debido a la iniciativa de personas de las más diversas procedencias, ha sido concebido tanto para las víctimas de violaciones de los derechos humanos y los defensores de estos derechos y de la democracia como para los responsables de las decisiones.

El Plan no debe ser considerado como una estrategia detallada para la educación formal e informal, sino más bien un marco de acción que debe ser adaptado por quienes lo ponen en práctica en función de sus respectivas prioridades, los recursos de que disponen y el contexto en que se desenvuelven. El Plan será por lo tanto una emanación de todos los actores que intervengan en él, entre ellos los educadores que trabajan en el terreno en las aldeas, los campamentos de refugiados, las poblaciones marginales, los barrios desfavorecidos de los centros urbanos y las zonas de conflicto armado.

El Plan se refiere a la educación en su sentido más amplio, sin distinción de edad, sexo, clase, pertenencia étnica, nacional, religiosa o lingüística, y en todos los sectores de la sociedad. Se sitúa en una perspectiva global, proponiendo estrategias de aprendizaje aplicables en marcos formales y no formales, y tomando en cuenta la educación popular, la educación de adultos, la educación en la familia, la educación extraescolar de los jóvenes, la educación de grupos especializados y la educación en contextos difíciles.

El contenido

El Plan de Acción llama a la movilización general de las energías y los recursos —de la familia a las Naciones Unidas— para enseñar los derechos humanos a los individuos y a las colectividades, con el objetivo de modificar los comportamientos que entrañen una negación de los derechos, de que se respeten todos los derechos y de que la sociedad civil se convierta en un sistema pacífico, basado en la participación. Desde este punto de vista, el aprendizaje no es un fin en sí mismo, sino el medio de eliminar las violaciones de los derechos humanos y de construir una cultura de paz fundada en la democracia, el desarrollo, la tolerancia y el respeto mutuo.

En la medida en que se apoya en el conjunto de los instrumentos internacionales relativos a los derechos humanos y al derecho humanitario, el Plan postula que los derechos humanos son universales e indivisibles.

Este Plan, que es una estrategia orientada hacia el porvenir, se inspira, entre otras cosas, en la recomendación de 1974 sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales, así como en las recomendaciones formuladas por el Congreso Internacional sobre la Enseñanza de los Derechos Humanos, organizado por la UNESCO en Viena en 1978, el Congreso Internacional sobre la Enseñanza, la Información y la Documentación en materia de Derechos Humanos, organizado por la UNESCO en Malta en 1987, y el Foro Internacional «La educación para la democracia», celebrado en Túnez en diciembre de 1992.

El Plan entiende los derechos humanos en su sentido más amplio; preciniza principalmente el aprendizaje de la tolerancia, de la aceptación de los demás, de la solidaridad, de la ciudadanía basada en la participación y subraya la importancia del respeto mutuo y de la comprensión.

La razón del Plan

El Plan de Acción ha sido dictado por un sentimiento de alarma y urgencia. Es cierto que la guerra fría ha terminado por fin, que los muros se han derrumbado y que algunos dictadores han sido depuestos. Sin embargo, en este último decenio del siglo XX se ven reaparecer las más graves violaciones de los derechos humanos, provocadas por el auge del nacionalismo, el racismo, la xenofobia, el sexismo y la intolerancia religiosa. Estas violaciones se expresan en las formas

más aterradoras de depuración étnica, en especial la violación sistemática de las mujeres; también se manifiestan en la explotación, la negligencia y la violencia de que son víctimas los niños, y en las agresiones concertadas contra los extranjeros, los refugiados, las personas desplazadas, las minorías, las poblaciones autóctonas y otros grupos vulnerables.

Aunque desde algunos años presenciamos en diversas partes del mundo la disolución de regímenes autoritarios y la aparición de nuevas democracias, también han aparecido nuevas formas de autocracia. Además del inquietante auge del racismo, se observan diversas formas de extremismo y fanatismo religioso y una peligrosa inestabilidad de algunos Estados postautoritarios. También son motivo de inquietud para la protección de los derechos humanos las amenazas relativas al deterioro del medio ambiente, a las nuevas tecnología biomédicas y al azote del VIH/Sida.

La educación para los derechos humanos en un mundo en plena mutación: ésta es la línea directriz de este Plan de Acción. Haciendo hincapié en la participación y en las actividades operacionales, pretende ser creador e innovador y se propone insuflar un nuevo poder a todos los estratos de la sociedad civil. El mencionado auge del nacionalismo y la intolerancia exige estrategias educativas especiales, que anticipen los acontecimientos, y destinadas a impedir el estallido de conflictos violentos que acarrearían violaciones de los derechos humanos. Los cambios paulatinos ya no son suficientes. La educación debe comprometerse a fortalecer los valores democráticos, apoyar los procesos de democratización y propiciar transformaciones sociales basadas en los derechos humanos y la democracia.

El Plan de Acción toma en cuenta la evolución de las normas relativas a los derechos humanos y el establecimiento de mecanismos de promoción y protección de los derechos humanos en los planos nacional, regional e internacional.

Una de las tareas más arduas del futuro será fortalecer la universalidad de los derechos humanos arraigándolos en las diferentes tradiciones culturales. El ejercicio efectivo de los derechos humanos es asimismo tributario del grado de responsabilidad de los individuos respecto a la comunidad.

Los plazos

El Plan de Acción Mundial está destinado a una aplicación inmediata; supone objetivos precisos y mensurables, que se han de lograr según un calendario determinado por los actores. Las celebraciones del quincuagésimo aniversario de las Naciones Unidas, en 1995, y de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en 1998, podrían constituir fechas de referencia para organizar las actividades, programas y proyectos de educación para los derechos humanos, al mismo tiempo que brindarían una oportunidad de efectuar un balance de esas actividades y de darlas a conocer mejor. Habría que prever una serie de manifestaciones a todos los niveles, que comiencen por las comunidades locales y culminen a la escala mundial, para poner en común las experiencias y evaluar los

resultados. Sobre esta base se podría realizar un examen global, de aquí al final del decenio, a fin de estar en condiciones de planificar las actividades y los programas que se han de llevar a cabo en el siglo XXI.

Las modalidades de acción

Para que este Plan dé resultados, es indispensable que los Estados, en lo posible, participen activamente en su ejecución. El Estado debería comprometerse a alcanzar ciertos objetivos precisos en materia de educación y de sensibilización a los derechos humanos en las estructuras e instituciones gubernamentales, y suministrar una financiación para las iniciativas propuestas en el plano nacional. El compromiso del Estado en favor de la enseñanza de los derechos humanos es un testimonio de su voluntad política de construir una sociedad democrática duradera, voluntad que se expresa mediante la calidad de la enseñanza impartida. Las iniciativas adoptadas por los Estados en este ámbito ofrecen una base para evaluar la aplicación del Plan. En este contexto, es importante que los Estados se adhieran a todos los instrumentos relacionados con los derechos humanos.

El sistema de las Naciones Unidas, en particular la UNESCO y el Centro de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, así como varias otras organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, tanto nacionales como internacionales, ya han comenzado a trabajar en el ámbito de la educación para los derechos humanos y la democracia. Este trabajo debe ser considerado una contribución importante a la aplicación del Plan, en la medida en que constituye al mismo tiempo un punto de partida y una fuente de ideas y materiales, de experiencia y conocimiento; debería pues ser intensificado. En particular, habría que dar mayor importancia a los proyectos de educación para los derechos humanos y la democracia en el marco del programa de servicios consultivos y de asistencia técnica de las Naciones Unidas en materia de derechos humanos. A este respecto, el Plan podría contribuir a una mejor coordinación de los programas de educación para los derechos humanos y la democracia.

Se proponen las modalidades de acción siguientes:

1. Preparación y distribución, a cargo de la UNESCO, de un formulario normalizado para la planificación, la ejecución y la evaluación. Este formulario ayudará a las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales a proyectar, coordinar y examinar los diversos programas, proyectos y actividades destinados a realizar los objetivos del Plan. La UNESCO llevaría un registro de todas las iniciativas tomadas al respecto que se le comunicaran.
2. Creación de redes nacionales, regionales e internacionales que tengan por cometido elaborar los materiales, planes y programas de estudio, facilitar los intercambios de métodos e instrumentos pedagógicos y definir «las mejores prácticas».
3. Acceso a información y documentación actualizadas y posibilidad de disponer de materiales didácticos prácticos y de bajo costo.

4. Organización de conferencias regionales y mundiales para mantener la dinámica necesaria para la ejecución del Plan.
5. Fortalecimiento del Fondo de Contribuciones Voluntarias de las Naciones Unidas para los servicios consultivos y la asistencia técnica, en el ámbito de los derechos humanos, así como del Fondo Voluntario de la UNESCO para el desarrollo del conocimiento de los derechos humanos mediante la enseñanza y la información, de manera que puedan aumentar su apoyo a los proyectos de educación, información y documentación en materia de derechos humanos emprendidos en todo el mundo, en particular por las organizaciones no gubernamentales, y movilización de otros organismos y fuentes de financiación públicas y privadas en apoyo de esos proyectos.
6. Importancia asignada al derecho a la educación, especialmente la educación para los derechos humanos, por la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas y sus mecanismos de seguimiento, las comisiones regionales de derechos humanos, así como los órganos especializados encargados de supervisar la aplicación de los tratados internacionales relativos a los derechos humanos, en particular el Comité de los Derechos del Niño.
7. Creación por la UNESCO, en consulta con el Centro de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, de un comité de seguimiento encargado de dar a conocer el Plan, recibir las comunicaciones relativas al mismo y velar por su aplicación.

En el Plan se insiste en que la enseñanza de los derechos humanos ha de inspirarse en los principios siguientes: el conocimiento debe conducir a la acción, el acceso al saber debe desembocar en un poder, el aprendizaje supone la participación, el educando es también un maestro y viceversa. La pedagogía de la educación para los derechos humanos y la democracia debe ser respetuosa de los derechos del educando, y su organización y funcionamiento deben ser democráticos.

El Plan preconiza métodos que permitirán llegar al mayor número posible de individuos del modo más eficaz: utilización de los medios de comunicación de masas, capacitación de los formadores, activación de los movimientos populares y tal vez la creación de una red mundial de radio y televisión bajo los auspicios de las Naciones Unidas.

Objetivos

Los objetivos del Plan son los siguientes:

1. Difundir información acerca de las normas e instrumentos relativos a los derechos humanos, así como sobre los procedimientos y mecanismos de recurso contra las violaciones, disponibles en los planos nacional, regional e internacional. Habrá que procurar particularmente que esta información llegue a los jóvenes.
2. Ayudar a los educandos a comprender el vínculo existente entre las condiciones económicas y el goce de los derechos, y alentar a los educadores a apoyar estrategias de cambio no violentas y democráticas.

3. Estimular en los educadores de todos los sectores y niveles la conciencia de la utilidad de las redes para la cooperación y la coordinación, y ayudarles a establecer redes de educación para los derechos humanos.
4. Incitar a los gobiernos y a la comunidad internacional a propiciar la instauración de una cultura de paz basada en los derechos humanos.
5. Dar a conocer más ampliamente los derechos humanos y los instrumentos nacionales, regionales e internacionales que los garantizan.

Directrices de la acción

Fundamentalmente, la meta del Plan consiste en crear una cultura de los derechos humanos y favorecer el desarrollo de sociedades democráticas que permitan a individuos y grupos resolver sus litigios o conflictos mediante métodos no violentos.

Para que la educación en materia de derechos humanos y democracia sea eficaz y global en todo el mundo, será menester:

1. Definir grupos destinatarios para poder iniciar con rapidez y eficacia las actividades educativas.
2. Concentrar el apoyo en las actividades educativas dirigidas a quienes más las necesitan para poder hacerse cargo de sí mismos, cuidando de que los proyectos sean adaptados a los usuarios potenciales.
3. Estimular y suscitar iniciativas que movilicen a los individuos y recurran a métodos innovadores.
4. Concebir el proceso de la enseñanza de los derechos humanos a los grupos destinatarios como un entrenamiento para la democracia, lo que supone aplicar el principio de la igualdad y elaborar marcos de aprendizaje y programas basados en la participación y la inclusión, que respondan a las necesidades reales de los beneficiarios. Los procedimientos y métodos pedagógicos que se utilicen deben ser un modelo del modo de funcionamiento de la sociedad civil al que el Plan aspira. Es asimismo imperativo que los programas de aprendizaje incluyan elementos que ayuden a los interesados a comprender y analizar su relación con el poder, así como su actitud ante los diversos tipos de dirigentes y los abusos que cometen.
5. Desarrollar la investigación pedagógica sobre los diferentes aspectos de la educación para los derechos humanos y la democracia, teniendo en cuenta muy particularmente la evolución de las situaciones actuales.
6. Someter los manuales escolares a una revisión sistemática a fin de eliminar los prejuicios de carácter xenófobo, racista, sexista, etc.
7. Favorecer el establecimiento de vínculos o redes entre individuos, educadores, grupos e instituciones, en particular mediante reuniones y una colaboración bilateral y multilateral.
8. Comprometerse más vigorosamente a encontrar recursos para financiar la educación para los derechos humanos y la democracia en los planos nacional, regional e internacional y a aumentar el volumen de esos recur-

sos. Es esencial no obstaculizar la acción de las organizaciones no gubernamentales.

9. Prestar especial atención a la elaboración de programas educativos duraderos y de eficacia satisfactoria en relación con su costo.
10. Comprometerse globalmente a aumentar los recursos asignados a la enseñanza de los derechos humanos y la democracia y prever en los proyectos de desarrollo fondos destinados a este fin.

Niveles de intervención

Se hará hincapié en los siguientes niveles de intervención:

La enseñanza de los derechos humanos y la democracia
en los programas de estudio en todos los niveles del sistema escolar

Objetivo: elaborar un programa global y al mismo tiempo bien circunscrito, de índole transdisciplinaria pero que se pueda enseñar por separado, de modo que la educación para los derechos humanos y la democracia forme sistemáticamente parte de la enseñanza básica. Las nociones de derecho, responsabilidad y proceso democrático deben también abordarse en casi todas las disciplinas tratadas e impregnar los valores que la vida escolar y el proceso de socialización tienen por misión inculcar.

Los esfuerzos se centrarán en:

- i) la enseñanza preescolar;
- ii) la enseñanza primaria;
- iii) la enseñanza secundaria y la formación profesional;
- iv) la enseñanza postsecundaria y superior;
- v) la formación docente teórica y práctica;
- vi) las organizaciones y sindicatos de maestros y profesores;
- vii) los consejos de administración de los establecimientos docentes y otros órganos de la administración escolar;
- viii) las organizaciones de padres de alumnos.

La educación para los derechos humanos y la democracia
en un marco no formal

Objetivos: hacer participar a grupos de adultos y jóvenes, incluidos los que no asisten a la escuela, en una educación extraescolar, por intermedio de las familias, asociaciones profesionales, estructuras laborales, instituciones, agrupaciones, etc. Los programas apuntarán a sensibilizar mejor a los individuos en los grupos formales e informales acerca de sus derechos y responsabilidades, así como sobre la necesidad de participar plenamente en la vida social. Se procurará en especial llegar a todas las mujeres, cualquiera que sea su grado real de participación en la vida pública.

Para lograr este objetivo, la educación para los derechos humanos y la

democracia se impartirá en marcos específicos y se dirigirá a ciertos grupos, entre ellos:

- i) los actores presentes en el lugar de trabajo (sindicatos, empleadores);
- ii) las asociaciones profesionales;
- iii) las organizaciones religiosas y culturales;
- iv) los jóvenes, especialmente por conducto de los clubs de actividades recreativas y deportes;
- v) los clubes, centros y asociaciones UNESCO;
- vi) los grupos que tienen menos contacto con la vida pública (por ejemplo, los habitantes de las zonas rurales o aisladas);
- vii) los organismos relacionados con la alfabetización, la defensa de determinados grupos o la ayuda a los desamparados;
- viii) el personal de los servicios de seguridad, las fuerzas armadas, la policía, los establecimientos penitenciarios, etc.;
- ix) las autoridades y los funcionarios públicos;
- x) los magistrados, abogados y todos los que trabajan en la administración de la justicia;
- xi) los trabajadores de los medios de comunicación;
- xii) los médicos, los profesionales de la salud y los científicos, especialmente los que realizan investigaciones biológicas.

La educación para los derechos humanos y la democracia en contextos específicos y en situaciones difíciles

Objetivos: orientar los esfuerzos con vistas a proporcionar información y educación apropiadas a las personas que se hallan en situaciones difíciles en las que sus derechos podrían ser violados.

Además de los mencionados objetivos 1) y 2) del Plan, convendría prestar atención a los grupos vulnerables y a los autores potenciales o efectivos de las violaciones, a fin de prevenir los abusos y proteger a las víctimas. Para esta forma de educación y protección, el nivel de intervención dependerá de los elementos siguientes:

A. El tipo de situación:

1. conflictos armados de alcance nacional o internacional;
2. perturbaciones internas, tensiones, sublevaciones y estados de urgencia;
3. periodos caracterizados por la transición de la dictadura a la democracia, o por amenazas contra la democracia;
4. ocupación extranjera;
5. catástrofes naturales.

B. Las necesidades de grupos específicos:

1. las mujeres;
2. los niños;
3. las poblaciones autóctonas;
4. los refugiados y las personas desplazadas dentro de las fronteras;
5. los presos políticos;

6. las minorías;
7. los trabajadores migrantes;
8. las personas con deficiencias;
9. las personas afectadas por el VIH/Sida.

Conviene observar que una contribución importante a la realización de los objetivos de este Plan sería la rápida aprobación del proyecto de declaración de las Naciones Unidas sobre el derecho y la responsabilidad de los individuos, grupos y órganos de la sociedad en materia de promoción y protección de los derechos humanos.

Investigación, información y documentación

Dada la importancia fundamental que revisten la investigación, la información y la documentación para la ejecución del Plan de Acción y la Campaña mundial de información pública sobre los derechos humanos iniciada por las Naciones Unidas, habría que procurar ante todo diversificar los instrumentos de información, la documentación y los materiales pedagógicos necesarios para la enseñanza y la formación en distintos niveles y destinados a públicos diferentes. No menos importante es reforzar las redes de información nacionales, regionales e internacionales existentes, ayudar a crearlas donde sea necesario y favorecer la implantación de centros locales de información y documentación que permitan recopilar los materiales apropiados y formar personal en técnicas de acopio de información y documentación. Entre otras cosas, habría que:

- i) asegurar un acceso barato y fácil a información actualizada;
- ii) disponer de sistemas sencillos de búsqueda documental informatizada;
- iii) inventariar los centros nacionales, regionales e internacionales de investigación y los centros de documentación sobre los derechos humanos, reforzarlos o crear otros nuevos;
- iv) estimular el aprovechamiento en común de la información —Sur-Sur, Este-Oeste y Norte-Sur— para uso de educadores y documentalistas, coordinado por alguna organización no gubernamental que trabaje en el ámbito de la información;
- v) garantizar la protección y la seguridad de la información recogida en el marco de misiones de indagación, de proyectos de educación para los derechos humanos, etc.;
- vi) elaborar soportes no impresos de información relativa a los derechos humanos —documentos audiovisuales, diapositivas, obras musicales, juegos, juguetes y otros medios que permitan llegar a los analfabetos y los niños. Sería conveniente disponer de esos materiales en lenguas locales;
- vii) apoyar la investigación basada en una concepción global de los derechos humanos, teniendo en cuenta la estrecha interdependencia entre derechos humanos, desarrollo, democracia y medio ambiente.

La UNESCO puede contribuir considerablemente a mejorar la calidad de las publicaciones en el ámbito de la educación para los derechos humanos y cuidar de que los instrumentos y materiales de información se difundan tan amplia-

mente como sea posible y se utilicen de la mejor manera posible. Estas actividades requerirían un refuerzo de la infraestructura de la UNESCO y una estrecha cooperación con otros centros de documentación e información, especialmente los pertenecientes al sistema de las Naciones Unidas.

Los obstáculos

Se observará en particular que, para asegurar el éxito del Plan, hay que prever medidas apropiadas en todos los niveles al enfrentarse a dificultades tales como:

- i) la ausencia de voluntad política de algunos interlocutores;
- ii) el peligro de marginalización del proceso, tanto en el plano internacional como en el nacional;
- iii) la falta de participación de los grupos destinatarios en la elaboración de los materiales, los métodos y las estrategias y en su aplicación;
- iv) la posible utilización de métodos inadecuados;
- v) la falta de formación de numerosos participantes;
- vi) la insuficiencia de coordinación y cooperación entre los actores en los planos nacional, regional e internacional;
- vii) la tendencia a enseñar los derechos humanos únicamente a los miembros de las profesiones jurídicas;
- viii) la carencia de un enfoque pluridisciplinario;
- ix) la resistencia a los cambios derivados de nuevas relaciones basadas en los derechos humanos.

Conclusión

Traducir las nociones de derechos humanos, democracia, paz, desarrollo duradero y solidaridad internacional en normas y comportamientos sociales, he aquí el desafío que el Plan de Acción Mundial sobre la educación para los derechos humanos y la democracia deberá afrontar. Es un desafío para toda la humanidad: construir un mundo pacífico, democrático, próspero y justo. Sólo podrá lograrlo mediante una enseñanza y un aprendizaje activos y constantes.

Cabe esperar que, merced al resuelto compromiso de cada uno-naciones, individuos, grupos, diversos órganos de la sociedad— y de toda la comunidad internacional, se cumplirán plenamente todos los objetivos del Plan, en beneficio de las generaciones actuales y futuras.

