

Artículos de Investigación

REVISTA DE PEDAGOGIA VOL XVI N° 41
ESCUELA DE EDUCACION UCV 1995

ESCUELA, DEMOCRACIA Y DESARROLLO MORAL SCHOOL, DEMOCRACY AND MORAL DEVELOPMENT

Aurora Lacueva Teruel
Escuela de Educación
Universidad Central de Venezuela

RESUMEN

Entre los muchos beneficios de la escuela democrática, está su contribución al desarrollo moral de los estudiantes. En este trabajo se consideran diversas facetas del desarrollo moral: el juicio, las motivaciones y afectos, la conducta. A continuación, se presentan algunas iniciativas escolares que pueden favorecer este desarrollo. La principal, más difícil y más abarcante de ellas es el funcionamiento democrático. También se mencionan el trabajo cooperativo, docentes como modelos, la oportunidad de ejercer variados roles, la posibilidad de expresar y evaluar juicios y sentimientos morales, entre otras. Se rechaza la idea de que nuestra escuela actual "informa pero no forma", puesto que forma, pero de manera en general negativa. Se ofrece un ejemplo de escuela democrática del que se puede aprender mucho: la propuesta de Célestin Freinet. Al concluir, se mencionan condiciones actuales de nuestra sociedad y escuela que son base para avanzar hacia una vida escolar más democrática.

ABSTRACT

Among the many benefits of a democratic school, its contribution to the students' moral development is of primary importance. In this work, several aspects of moral development such as judgement, motivation, affection, and behaviors are considered. Some school initiatives that may favor this development are presented, emphasizing the most important, most problematic and most comprehensive of these: democratic functioning. The idea that the Venezuelan school "informs but does not form" is rejected and an example of a democratic school to be followed is advanced: the proposal made by C. Freinet.

INTRODUCCION

Vivir en democracia es un derecho humano que el niño debe poder ejercer también en la escuela. Pero además de esta exigencia moral, hay importantes consecuencias de la democracia para la enseñanza y el aprendizaje.

La mayoría de las teorías del aprendizaje actuales coinciden en caracterizar a éste como un proceso activo. Si esto es así, una instrucción autoritaria, donde -sea de manera dura o sea blandamente- ya todo está dispuesto al detalle para el aprendiz, entorpece o directamente interrumpe la interrelación aprendiz-entorno, cierra posibilidades y limita el proceso. Por otra parte, el poder que gana el niño en la escuela democrática cimienta su confianza en sí mismo, en sus capacidades y en su valer. Además, la vida escolar democrática es una excelente preparación para ser un ciudadano democrático efectivo posteriormente. Y la democracia en la escuela estimula y orienta de forma positiva el desarrollo moral de los estudiantes. En este trabajo nos ocupamos precisamente del papel que puede jugar la escuela en el desarrollo moral del niño y de cómo el ambiente democrático escolar resulta el más favorecedor de la evolución infantil en esta área.

Facetas del desarrollo moral

En el campo del desarrollo moral hay que destacar varias facetas diferentes, las cuales a menudo han sido estudiadas en forma separada. Está, por un lado, el nivel de razonamiento moral que exhiba la persona. Por otra parte, debe considerarse el contenido concreto de ese razonamiento moral. A ello hay que agregar la conducta moral, la actuación en sí. La cual está unida a motivaciones y sentimientos.

Creemos que la escuela debe interesarse por todas estas facetas. Ha de fomentar el desarrollo del juicio moral del niño, pero atendiendo también a la índole de los contenidos de ese juicio. Y preocupándose porque el pensar esté acompañado del sentir, y se traduzca efectivamente en un comportamiento moral coherente y acorde con ciertos grandes principios básicos.

El razonamiento moral

Piaget, pionero en diversos campos de la psicología, lo es también en éste del desarrollo del juicio moral. En 1932 publicó un estudio sobre los juicios morales de los niños que concluía que la moral infantil es primero heterónoma y hacia los siete u ocho años comienza su pasaje hacia una mayor autonomía (Piaget, 1971, Piaget e Inhelder, 1978). Para los niños pequeños, las normas se cumplen porque hay una autoridad que las impone, y tales normas son inmodificables. Sólo más tarde se llega a un cumplimiento flexible y por consentimiento mutuo. Por otra parte, las acciones se juzgan en la primera etapa por sus consecuencias y no por sus intenciones. Según Piaget, la heteronomía se traduce en cierto número de reacciones afectivas y en ciertas estructuras notables, propias del juicio moral antes de los siete u ocho años. Desde el punto de vista afectivo, señala que el poder de las consignas está inicialmente ligado a la presencia material del que las da: en su ausencia la ley pierde su acción o la violación de ella sólo va unida a un malestar momentáneo. Desde el punto de vista del juicio moral, la heteronomía conduce a una estructura bastante sistemática, preoperatoria tanto por el lado de los mecanismos cognoscitivos relacionales como por el de los procesos de socialización: el realismo moral,

según el cual las obligaciones y los valores están determinados por la ley o la consigna en sí misma, independientemente del contexto de las intenciones y de las relaciones.

Con los progresos de la cooperación social entre niños y los progresos operatorios correlativos, afirma Piaget, el niño llega a relaciones morales nuevas fundadas en el respeto mutuo, y que llevan a cierta autonomía.

En la preadolescencia, según este autor, la nueva capacidad para el pensamiento formal permite que el mundo de los valores no quede encerrado en los límites de la realidad concreta y perceptible, sino que se abra a todas las posibilidades interindividuales o sociales.

Lawrence Kohlberg (Kohlberg, 1978; Lerner, 1986) partió de los planteamientos de Piaget para elaborar su propia teoría, más abarcante y precisa. El autor postula que en el desarrollo del juicio moral la persona pasa por varios estadios, los cuales -al igual que los estadios piagetianos del desarrollo cognoscitivo- son universales, poseen secuencia fija y progresiva y resultan básicamente homogéneos, aunque, de acuerdo a circunstancias, es admisible que el individuo emita juicios de categoría diferente a la de su estadio propio.

Kohlberg pretendió hacer una escala libre de contenido. Sin embargo, nos parece -y así se ha criticado- que en su versión más conocida esta escala peca de relativismo cultural. Los valores de Kohlberg como hombre, blanco y ciudadano norteamericano de mediados de siglo XX tiñen las categorías que plantea (Gilligan, 1977; Graham, 1981; Lerner, 1986). El autor y sus colaboradores fueron sensibles a las críticas y a los resultados de diversas investigaciones y elaboraron una versión revisada y depurada de sus estadios del desarrollo del juicio moral. En esta versión los estadios no son los seis originales sino sólo cinco. Y su definición se ha alterado sensiblemente. Creemos que el sesgo cultural disminuye de manera apreciable. Siguiendo a Lerner (1986), podemos afirmar que en la versión corregida el foco se encuentra en la perspectiva social de la persona cambiando hacia un cada vez mayor alcance (esto es, incluyendo más personas y sus instituciones) hacia una creciente abstracción (evolucionando desde un razonamiento **fisicalista** hacia otro basado en valores, derechos y contratos sociales implícitos). Los cinco estadios, agrupados en tres niveles, quedan caracterizados del siguiente modo:

Nivel 1: Preconvencional

Estadio 1: Moralidad heterónoma. La persona tiene un punto de vista egocéntrico.

Estadio 2: Individualismo, propósito instrumental e intercambio. La persona posee aquí una perspectiva individualista concreta. Guarda conciencia de que todo el mundo tiene determinados intereses que persigue y de que tales intereses pueden entrar en conflicto.

Nivel 2: Convencional

Estadio 3: Expectativas y relaciones interpersonales mutuas, conformidad interpersonal. La perspectiva de la persona existe en relación con la de otras personas.

Estadio 4: Sistema social y conciencia. El individuo adopta el punto de vista del sistema social, que define reglas y roles y considera las relaciones individuales en términos de los roles jugados en el sistema.

Nivel 3: Postconvencional o de Principios

Estadio 5: Contrato social o utilidad y derechos individuales. La persona está racionalmente consciente de que existen valores y derechos que se encuentran por encima de las vinculaciones y los contratos sociales. La persona integra perspectivas mediante

mecanismos formales de acuerdo, de contrato, de imparcialidad objetiva y de proceso apropiado. Considera puntos de vista morales y legales. Reconoce que ellos pueden entrar a veces en conflicto, y que puede ser difícil su integración.

Los estadios de Kohlberg pueden servir de ayuda cuando se quiere fomentar el avance en el juicio moral de los estudiantes. Pero no creemos que ni ellos ni las etapas de Piaget reflejen propiamente una evolución universal en esta área.

Es cierto que la mayoría de las investigaciones han confirmado cierta secuencia evolutiva que se produce a lo largo de las diferentes dimensiones que configuran el juicio moral (Graham, 1981; Lerner, 1986; Marchesi, 1985). Así, se observa que prevalecen los cambios del absolutismo al relativismo, de la consideración de las consecuencias -responsabilidad objetiva- a la consideración de intenciones y motivos -responsabilidad subjetiva-, de la sanción expiatoria a la sanción por reciprocidad, de la justicia a la justicia inmanente más basada en la realidad.

Más los datos aportados no permiten confirmar que se produzcan estrechas relaciones entre estas facetas, ya que se encuentran grandes asincronías al comparar el cambio evolutivo que se produce en cada una de ellas. Esta ausencia relativa de concurrencia y homogeneidad evolutiva de las diferentes dimensiones del razonamiento moral parece indicar para algunos autores la importancia de incorporar los determinantes situacionales que inciden en el juicio moral -familiaridad con el contenido, por ejemplo- (Marchesi, 1985; Graham, 1981).

Nosotros pensamos que a través de una mejor educación para el desarrollo moral puede lograrse mayor homogeneidad a pesar de amplias variaciones situacionales. Por otra parte, la heteronomía moral caracterizada por Piaget resulta seguramente favorecida por relaciones autoritarias desde la cuna. Y puede perder fuerza y consistencia cuando, aun en los inicios, el niño vive relaciones amorosas, cálidas y respondientes, que lo estimulan a ejercitar su acción sobre los otros y sobre las cosas y que le permiten experimentar su poder (Wallon, 1975, 1980; Zazzo, 1976).

Es cierto también que con la edad se avanza hacia un razonamiento moral más basado en principios y valores de mayor abstracción. Sin embargo, este avance no es tan indetenible, tan fluido ni tan irreversible como la teoría de Kohlberg postula. La calidad del juicio moral de las personas varía de acuerdo a las circunstancias, pudiendo darse retrocesos o avances hasta de tres y cuatro estadios. Adultos de razonamiento moral basado en complejos valores para determinadas circunstancias, pueden asumir en otras una perspectiva **individualista**. Niños pequeños, en ciertos contextos, son capaces de tomar en cuenta intenciones y reciprocidad. Además, en la adolescencia o juventud debería pasarse de una moral convencional -sumisión a la regla- a una postconvencional -principios morales asimilados-. Sin embargo, se comprueba que a menudo no es así (Marchesi, 1985; Lerner, 1986).

Todo ello constituye retos adicionales para la educación moral. En efecto, si el avance en el juicio moral no sigue una serie de etapas definidas y universales sino que depende en buena medida de las circunstancias de vida, será crucial el esfuerzo de la escuela por crear circunstancias que precisamente fomenten el progreso coherente de los niños y jóvenes en este campo.

Motivaciones, afectos y moralidad

La teoría de Kohlberg ha recibido críticas por ser demasiado fría, cognitiva y racionalista, dejando al individuo perdido en el pensamiento abstracto, sin ímpetu afectivo para la acción o el compromiso moral. Ciertamente, en la toma de posición y en la conducta morales es necesario considerar entre los factores clave al componente motivacional-afectivo.

Parte fundamental de él parece ser la empatía. La definimos, siguiendo a Hoffman (1988), como una respuesta afectiva vicaria más apropiada para la situación de otro(s) que para de uno mismo.

Aunque se trata de un sentimiento, la empatía tiene también un componente cognitivo, puesto que depende del mayor o menor conocimiento de los otros, de su situación y de su punto de vista.

De acuerdo a Hoffman, la empatía comienza siendo en el primer año de vida una respuesta global o desasosiego al ver a otro en dificultades o en dolor. Hacia un segundo año, el niño empieza a diferenciar claramente que es otro y no él mismo el que sufre, pero desconoce el "estado interno" del otro y puede asumir que es similar al suyo (empatía egocéntrica). A lo largo de la infancia, el niño logra desarrollar empatía por los sentimientos de otros. La lengua ayuda a empatizar con emociones complejas y aun en conflicto. Hacia el final de la niñez se observa el surgimiento de empatía por las condiciones de vida de otros, incluso de otros lejanos, no directamente conocidos y generalizados -un pueblo oprimido, un grupo social discriminado...-

El mismo Hoffman señala, sin embargo, que una moralidad basada sólo en la empatía podría estar limitada por prejuicios de familiaridad y del "aquí-y-ahora". Y también por la posibilidad de sobre-exitación. Esta última implica que si el desasosiego empático se hace muy fuerte, la persona puede empezar a preocuparse más por sí misma que por el otro, actuando en consecuencia -evitación en vez de ayuda, por ejemplo-. Por eso es importante que los sentimientos empáticos se combinen con principios morales. La educación moral debería propender a ello. La meta podría ser el altruismo racional de que habla Kay (1977: 338 y ss.).

La conducta moral

En rigor, no podemos considerar aisladamente juicios, afectos y conducta. Ni tampoco debemos buscar entre ellos relaciones sencillas y unidireccionales de causa a efecto. Las relaciones entre razonamiento, afectividad y acción en la dimensión moral debemos enfocarla como en las restantes dimensiones del desarrollo psicológico: como relaciones dialécticas. La conducta, las motivaciones y afectos y los juicios morales se influyen unos a otros de manera recíproca. También el contexto impone limitaciones y ofrece posibilidades que pueden afectar la conducta, el pensamiento y el sentimiento de la persona. No hablamos sólo del contexto inmediato, sino también del medio socio-cultural más amplio.

Se ha encontrado que el nivel del juicio moral se relaciona positivamente con algunas conductas morales (Eisenberg, 1988). Aunque, en ocasiones, se pueden cumplir conductas de ayuda a otros por cálculos egoístas, mientras que ciertas conductas agresivas están guiadas por elevados principios morales. Por otra parte, en muchas circunstancias una conducta en pro o en contra de otros puede cumplirse sin mucho razonamiento, sino de

manera impulsiva. En tales situaciones, más importantes que el nivel del juicio moral de la persona son sus patrones habituales de conducta, las claves contextuales -expresiones faciales de los otros, por ejemplo-, las preferencias personales. Las conductas de ayuda que implican poco costo pueden estar especialmente desligadas del juicio moral.

Por otra parte, sobre todo para el ejercicio de conductas morales difíciles, que van en contra del interés personal, no es suficiente -podemos estimar- el nivel de desarrollo del juicio moral. Hace falta el componente motivacional que energice todo el proceso. Aunque los razonamientos morales son los que orientan y precisan la acción a seguir.

La conducta moral es capaz a su vez de facilitar el desarrollo del juicio en esta dimensión. La inconsistencia entre acción y cognición puede estimular el desarrollo del razonamiento moral, en una búsqueda de equilibración como la planteada por Piaget para la dimensión cognitiva. Además, desarrollar una conducta moral positiva es posible que ofrezca la oportunidad de aprender acerca de los sentimientos y los puntos de vista de otros, lo que a su vez eventualmente estimule el desarrollo del juicio moral. Pueden despertarse también en la persona motivaciones y afectos que consoliden el tipo de conducta desplegado.

Adicionalmente, el nivel de desarrollo cognitivo se relaciona con el avance en la dimensión moral, dada la capacidad de abstracción y descentralización requeridas para la reflexión y la conducta complejas en el área.

Y otro importante factor a tener en cuenta en esta dimensión es el desarrollo de la identidad personal y su interacción con el desarrollo moral. Para algunas personas -sería deseable que para todas- los principios morales que sustentan son parte integral de su concepto de sí mismas. Puede ser muy fuerte la motivación a actuar de acuerdo con aquellos principios que están ligados a la identidad propia. Según Hoffman (1988), una moralidad unida a la identidad personal, al concepto de sí, con probabilidad no sufre de las limitaciones de la moralidad empática. Y es posiblemente necesaria para hacer sacrificios extremos por otros y para enfrentarse a poderes establecidos y a la autoridad moral prevaleciente.

Esta breve consideración de los estudios psicológicos en el área del desarrollo moral nos indica que no existen todavía -y resultan muy necesarias- teorías complejas y comprensivas, que atiendan a todas las facetas de tal desarrollo y a las interacciones que entre ellas se establecen. Sin embargo, lo ya avanzado ofrece importante información, de mucha ayuda a la organización escolar que quiera favorecer el avance de los estudiantes en esta área.

La escuela y el desarrollo moral

La escuela debe tomar muy en cuenta las situaciones y los factores que, según la investigación empírica y la reflexión teórica, más pueden favorecer el desarrollo moral.

El principal, creemos es un ambiente democrático. Un ambiente donde los niños participen verdaderamente en la toma de decisiones, en el control de las actividades y en la censura de las faltas, desde el nivel de la institución como un todo hasta el nivel de su propio aprendizaje. En este ambiente la disciplina no es impuesta sin más, sino que surge de un acuerdo razonado y se ejerce siempre acompañada de la expresión de juicios y sentimientos morales. Los niños tienen oportunidad de plantear y discutir valores, razonamientos y motivaciones morales. Tienen la oportunidad también de actuar según su libre albedrío, pero respondiendo ante los demás de sus acciones. La vida democrática les

hace conocer puntos de vista y sentimientos diferentes a los suyos. Además, al participar y al ser tomados en cuenta ganan confianza y respeto en sí mismos, refuerzan su identidad, y aprenden también a respetar y a valorar a los otros. Se establecen nexos afectivos, basados en la cooperación para el logro de metas significativas y queridas. En fin, el democrático es un ambiente altamente favorecedor del desarrollo moral en todas sus facetas.

En este ambiente los docentes tienen un papel fundamental, pues deben ser los organizadores primordiales y los propagadores de las formas de vida y de relación democráticas. Estructurando las instituciones y procedimientos esenciales, explicando y aclarando, evitando descarrilamientos, favoreciendo procesos.

Entendemos que lograr una escuela de vida democrática no es cuestión de un día, sino un esfuerzo en el tiempo. Por el camino, es importante que los educadores abandonen las formas de disciplina autoritarias por las inductivas. Estas últimas comprenden la explicación al niño de las consecuencias de su falta, e incluyen en lo posible la sugerencia de actos de reparación del daño causado.

Piaget señaló las relaciones entre iguales como uno de los factores que influyen en el progreso moral (Piaget y Heller, 1968; Piaget e Inhelder, 1978). Sin embargo, hay que tener en cuenta que los iguales no sólo pueden favorecer la autonomía moral, sino también exigir una conformidad absoluta con sus propias normas. Pueden formarse así mismo, especialmente en los grupos de niños varones, rígidas jerarquías de dominación física. Hay evidencias de que las interacciones entre pares pueden tener efecto positivo, pero sólo en el contexto de una apropiada guía o estructuración adulta, que fomente la organización democrática y el trabajo cooperativo (Hoffman, 1988).

De acuerdo con Hoffman, el principal resultado de un gran cuerpo de investigaciones en el área del desarrollo moral es que el uso frecuente de la autoridad inductiva por parte de los padres favorece una conducta moral de ayuda y de consideración hacia los demás, desligada de la atención a sanciones externas. Por el contrario, el uso frecuente de disciplina basada en órdenes y castigos se asocia con una conducta moral orientada principalmente por el temor a la sanción. Posiblemente la inducción, al informar al niño de que con su conducta causó daño o pena a otro, despierta en él sentimientos de culpa y de empatía. Al mismo tiempo, la inducción informa sobre valores, principios y razonamientos morales. Ellos, acompañados de los sentimientos, toman el carácter de lo que Hoffman denomina "cogniciones calientes", siendo así mejor asimilados. Añadimos nosotros: ¿Qué mejor autoridad inductiva que la desarrollada por el propio colectivo infantil, dentro de las estructuras democráticas que la escuela le ayude a organizar? Allí cada niño recibe y ejerce autoridad inductiva. Incluso cuando por su nivel de razonamiento el niño no puede aprovechar ni comprender cabalmente todas las posibilidades de la escuela democrática, se inicia gracias a ella en ciertas formas de conducta, hasta en ciertos hábitos, que pueden ayudarlo en su desarrollo moral, por la interacción conducta-juicio-afectividad de la que hablamos anteriormente.

El trabajo cooperativo, como ya mencionamos, favorece el desarrollo moral. No creemos, sin embargo, en los colectivismos cerrados, que obligan a trabajar siempre en grupos y a actuar en todo momento y para toda cuestión de acuerdo a la decisión de la mayoría. Son necesarios los espacios para la acción y la expresión individuales. Y el derecho a disentir y el respeto a las minorías son parte esencial de la vida democrática.

Es importante que los docentes sean modelos adecuados en razonamiento, afectividad y conductas morales (Bandura, 1978, 1982). Y, ya de manera más específica, resultan recomendables las experiencias y discusiones que lleven a los niños a ponerse en

el papel de otros. También las experiencias que permitan a los estudiantes representar diversos roles, reales y simulados. Hay estudios que sugieren que la capacidad de asumir la perspectiva de otro puede estar fuertemente relacionada con el razonamiento moral basado en principios (Lerner, 1986). Así mismo, la asunción de roles diversos y las oportunidades de ayudar a otros pueden alentar la motivación altruista (Hoffman, 1976, citado por Peters, 1984: 226).

Resultan favorables los contactos, directos e indirectos, con personas y con culturas que expresen formas de pensar y de sentir distintas a las prevalecientes en el entorno de los alumnos. Deben existir oportunidades para la emisión de juicios de valor y para su contrastación con los de otros. Y oportunidades para juzgar ideas, sentimientos y acciones propias y de otros compañeros, docentes, textos...

Ocasionalmente, puede plantearse la discusión de dilemas morales en torno a situaciones de interés y de significación para los estudiantes, dadas su edad y sus condiciones de vida. Todas estas experiencias escolares llevan al niño a aclarar, explicar, modificar, incorporar valores y sentimientos morales. Lo ubican en situación de poner en práctica y juzgar conductas tomando en cuenta su aspecto moral. Lo enfrentan a razonamientos morales de nivel diferente al suyo, lo que puede traducirse en un desequilibrio favorable al avance en este campo. Lo ponen en contacto con puntos de vista diversos, con formas de acción, pensamiento y sentimiento distintas a las suyas, lo que lo enriquece y lo aleja de prejuicios y egocentrismos. Lo ayudan así a ir estructurando de manera autónoma y cuidadosa su sistema de valores y a ir logrando mayor coherencia entre su juicio, su motivación y su acción.

Podrá verse que la formación moral no es cuestión sólo de la clase de educación familiar y ciudadana, sino que debe ser objeto de atención en todas las asignaturas y más allá, en todas las actividades escolares. Aunque respetamos y defendemos el derecho de cada persona a construir su propio sistema de valores, creemos que la escuela no puede pretender guardar una neutralidad valorativa total. Ella debe expresar en su vida diaria y debe defender en discusiones con los estudiantes ciertos valores fundamentales que estimamos positivos. En el caso venezolano, podemos tomar como fuentes primordiales de los mismos a la Constitución Nacional y a la Ley Orgánica de Educación, documentos que reflejan un amplio consenso democrático y que propugnan postulados tenidos como de elevado contenido moral por pensadores diversos, y defendidos en las luchas de amplios grupos humanos a lo largo de la historia: democracia, justicia, solidaridad, independencia nacional, desarrollo integral, igualdad, convivencia entre los pueblos, criticidad... estos grandes principios forman un marco dentro del cual hay espacio para mucha diversidad valorativa y para muchas opciones.

El mito de la escuela que "informa pero no forma"

De manera recurrente surge esta crítica de la escuela venezolana. Se dice que ella ofrece mucha información pero no se ocupa de formar al estudiante. Sin embargo, esto no es cierto. En primer término, es de lamentar lo poco que informa nuestra escuela. Se presentan en ella escasos conocimientos, suministrados de manera condensada, aburrida y dogmática a través de textos y "enciclopedias escolares", y mediante áridas rutinas de clase como la copia, el dictado y el interrogatorio memorístico. Los Programas Oficiales son un saco de temas diversos, en abrumador revoltillo. la práctica escolar real toma lo mínimo de

cada uno de estos temas y lo presenta de modo poco significativo, rodeándolo de abundantes "lapsos muertos" cuando no se está trabajando en ningún asunto académico.

Precisamente, el peso de la escuela, al menos de la escuela pública, se encuentra en sus actividades formativas. Es verdad que casi no hay disertaciones, lecturas ni discusiones sobre valores, sobre la conducta correcta, sobre problemas morales. Pero, como es inevitable, todas las actividades y características escolares están cargadas de connotaciones valorativas e influyen al estudiante de manera insistente aunque a menudo no advertida. Así: la fila, la disciplina autoritaria (con los frecuentes "un-dos-tres-silencio", los gritos y los castigos), la ausencia de participación estudiantil, el tiempo perdido repetidamente por las mismas tres o cuatro causas, la cultura como episódica memorización de nociones inconexas, la carencia de ambientes y de recursos ricos (no hay buenos libros, no hay discos o cassettes, no hay equipos, no hay materiales, todo se reduce a pupitres y pizarrón) García Guadilla, 1979; Hurtado, 1983; LaCueva, 1985; Bronfenmajer y Casanova, 1986; Rodríguez, 1991).

Se trata de factores que, en conjunto, tienden a orientar la formación hacia la sumisión sin más a la autoridad, al despotismo al estar en posiciones de poder, el individualismo, la pasividad, la baja autoestima, el desinterés por ampliar horizontes culturales, entre otros negativos valores y actitudes.

Un ejemplo de escuela democrática

Son diversas las propuestas y las experiencias, presentes y pasadas, de "democracia escolar". Algunas no tienen de ello sino el nombre, pues se limitan a delegar ciertas funciones de vigilancia y control en alumnos escogidos por la autoridad y obedientes a ella sin más. Otras pretenden desarrollar un sistema de auto gobierno estudiantil, a veces muy elaborado y engorroso -con multitud de reglamentos y normativas-, mientras la actividad pedagógica de aula mantiene su signo autoritario, lo que distorsiona y traba el proceso. En otros casos, por el contrario, el docente intenta construir un aula democrática en una escuela que funciona con el signo opuesto, esfuerzo difícil y seguramente muy limitado. Los mejores logros parecen alcanzarse cuando la escuela como un todo funciona democráticamente. En este sentido, no nos interesan particularmente las experiencias de enclaves elitescos, difíciles o imposibles de masificar. Creemos que mucho más se puede aprender de propuestas aplicadas y/o aplicables en escuelas comunes, que atiendan a números razonables de alumnos de distinto origen socioeconómico. Hace falta rescatar y reconsiderar las experiencias en nuestro país, la más conocida de ellas es la de las repúblicas escolares, que en sus mejores momentos tuvo considerable autenticidad y valor.

En esta oportunidad desearíamos referirnos a una propuesta notable por su riqueza y profundidad, ensayada de una u otra forma en miles de escuelas en diversos países del mundo. Nos referimos a la "Escuela Moderna" estructurada por Célestin Freinet y sus colaboradores. Freinet tiene una pequeña gran obra dedicada especialmente al tema de la educación moral (Freinet, 1979). La creemos de utilidad para los educadores interesados en fomentar el desarrollo moral de los niños. Allí explica el autor la trascendencia en relación a la formación moral de diversas técnicas que plantea. Cómo el mundo del niño entra y se valoriza en la escuela gracias a los textos libres y a los dibujos libres. Cómo el trabajo gana sentido y vigor con la comunicación de lo realizado a otros distintos (mediante imprenta, correspondencia interescolar, periódico). De qué manera la cultura del niño se equilibra y se enriquece por medio de diversas técnicas artísticas y

formas diferentes de aprender las matemáticas, las ciencias naturales y las ciencias sociales. De qué modo se estimulan la toma de decisiones, la responsabilidad, la acción coordinada, el espíritu crítico, gracias a mecanismos como las fichas de trabajo autocorrectivas, los planes de trabajo semanales, las investigaciones y conferencias infantiles, la evaluación sin notas sino mediante gráficos y diplomas "de dominio". Cómo puede y debe cultivarse no el fracaso del niño, sino su éxito. Finalmente, las diversas actividades que giran alrededor de la comunidad cooperativa escolar. Actividades sencillas, prácticas y de profunda significación: el periódico mural (con sus columnas de felicitaciones, críticas, aspiraciones, realizaciones), la reunión semanal (que, en general, no sanciona sino que reconoce lo positivo y lo negativo), la exposición de trabajos. Y, en todo ello, el rol del maestro como orientador y estructurador de la vida democrática.

Una propuesta de este tipo implica una reconsideración de fondo de la labor escolar, admite Freinet. Pero, agrega: "¿quién ha podido pretender que una realidad tan compleja como la moral, que significa formación armónica del hombre, pudiera nacer de una fórmula o de un simple arreglo de los procesos escolares que han fracasado ostensiblemente?" (Freinet, 1979:39).

Hacia una escuela más estimuladora del desarrollo moral

A pesar de las funestas condiciones actuales, creemos que hay posibilidades de avanzar medianamente rápido en Venezuela hacia una escuela más democrática y, por ello, más positivamente orientadora del desarrollo moral de sus educandos. Contamos con el requisito inicial de base: vivimos en una sociedad democrática. Además, en esta sociedad estamos experimentando algunos procesos de profundización de la democracia. Para nuestro caso el principal de ellos es la descentralización del sistema educativo, que pondrá más cerca de los electores a los administradores de las escuelas. Medidas adicionales, como la ya aprobada más racional e imparcial reglamentación de la profesión docente, quitarán arbitrariedad y abuso a la vida escolar. La comunidad educativa y la representación estudiantil han funcionado, con sus altibajos, desde hace ya suficientes años. Las propuestas generales de la Educación Básica se orientan hacia una escuela democrática. Lo mismo sucede con los más amplios y obligantes planteamientos de nuestra Constitución y nuestra legislación educativa.

No olvidamos los obstáculos existentes para la mayor democratización de la vida escolar. Obstáculos tanto dentro de cada plantel, como en el sistema educativo y más allá, en la sociedad en general, con su desigual distribución del poder y la riqueza. Pero, enfrentándose a ellos y a partir de los logros alcanzados es importante ir abriendo espacios en el aula y en la escuela como un todo a la participación estudiantil.

BIBLIOGRAFIA

- BANDURA, A. (1978) "El papel de los procesos de modelado en el desarrollo de la personalidad". En DELVAL (1978b), 243-255.
 BANDURA, A. (1982). Teoría del aprendizaje social. Madrid: Espasa-Calpe
 BORNSTEIN, M. y LAMB, M.E. Eds. (1988). Developmental psychology: an advanced textbook. 2ª Ed. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Assoc.
 BRIDGES, D. y SCRIMSHAW, P. (1979). Valores, autoridad y educación. Madrid: Anaya.

BRONFEMAJER, G. y CASANOVA, R. (1986). La diferencia escolar. Caracas: Kapelusz, Venezolana.

CARRETERO, M. PALACIOS, J. y MARCHESI, A., Comps. (1985). Psicología evolutiva. 3, Adolescencia, madurez y senectud. Madrid: Alianza.

CIARI, B. (1977). Modos de enseñar. Barcelona: Avance

CROS, M. (1972). Escuela: nuevos testimonios, nuevas experiencias. Madrid: Narcea.

DELVAL, J., comp. (1978a). Lecturas de psicología del niño. 1. Las teorías, los métodos y el desarrollo temprano. Madrid: Alianza.

_____. (1978b). Lecturas de psicología del niño. 2. El desarrollo cognitivo y afectivo del niño y del adolescente. Madrid: Alianza.

EISENBERG, N. (1988). "The development of prosocial and aggressive behavior". En BORNSTEIN y LAMB (1988), 461-496.

FERRER GUARDIA, F. (1976). La escuela moderna. Col. "Lee y Discute". Serie R. Nº 67, Bilbao, Zero.

FIERRO, A. (1985). "Desarrollo social y de la personalidad en la adolescencia". En CARRETERO, PALACIOS Y MARCHESI (1985), 95-138.

FREINET, C. (1979). La educación moral y cívica. Col. "Biblioteca de la Escuela Moderna", Nº 4. 3ª Ed. Barcelona: Laia.

FREIRE, P. (s.f.). Educación como práctica de la libertad. Bogotá. América Latina.

_____. (1973). Pedagogía del oprimido. 10ª Ed. Buenos Aires. Siglo XXI, Argentina. Publicación Nº 46. Caracas. CENDES, UCV.

GILLIGAN, C. (1977). "In a different voice". Harvard Educational Review. 4, 481-517.

GRAHAM, D. (1981). "Desarrollo moral: aproximación cognitivo-evolutiva". En PEREZ GOMEZ Y ALMARAZ (1981), 268-285.

HOFFMAN, M.L. (1976). "Empathy, role-taking, guilt and development of altruistic motives". En LICKONA, T., comp. (1976) Moral development and behavior. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.

_____. (1988) "Moral development". En: BRONSTEIN Y LAMB (1988), 497-548.

HURTADO, R. (1983). Acción educacional de la escuela primaria en Venezuela. Segunda parte. Duaca, Edo. Lara: CONICIT/CENDES/UCV/FUDECO. Mimeo.

KAY, W. (1977). La educación moral. Buenos Aires: Ateneo.

KOHLBERG, L. (1978). "El niño como filósofo moral" En DELVAL (1978b), 303-314.

LACUEVA, A. (1985). "Rutinas ago(s)tadoras: enseñando y aprendiendo en la escuela" Congreso del Pensamiento Joven (Ponencias). tomo I. Caracas: Min. de la Juventud.

Reproducido en BRAVO JAUREGUI, L. comp. (s.f.) Lecturas de Educación y Currículo. Caracas: Biosfera. 35-68.

_____. (s.f.) "Democracia en el aula". En Recursos para el aprendizaje y desescolarización en la escuela básica. Cuadernos de Educación, Nº 132. Caracas. Laboratorio Educativo. 85-112.

LAMB, M.E. (1988) "Social and emotional development in infancy". En BORNSTEIN y LAMB (1988), 359-410.

LARA, F. y BASTIDA, F. (1982). Autogestión en la escuela. Una experiencia en Palomeras. Col. "Papel de prueba". Madrid. Popular.

LERNER DE ALMEA, R. (1980). Los valores morales en el contenido de la educación. Estudio de caso en Venezuela. Santiago de Chile: UNESCO. Oficina Regional para América Latina y el Caribe.

_____. (1980). Los valores morales en el contenido de la educación. Estudio de caso en Venezuela. Santiago de Chile: UNESCO. Oficina Regional para América Latina y el Caribe.

- LERNER, R.M. (1986). Concepts and theories of human development. 2ª Ed. Nueva York: Random House.
- MARCHESI, A. (1985). "El desarrollo moral". En PALACIOS, MARCHESI Y CARRETERO (1985), 351-387.
- MARCHESI, A.; CARRETERO, M.; y PALACIOS, J. comps. (1985) Psicología evolutiva. 1. teorías y métodos. Madrid. Alianza. (1ª ed. en Alianza Universidad Textos. 1983).
- MENDEL, G. y VOGT, CH. (1978). El manifiesto de la educación. 5ª ed. México, D.F.: Siglo XXI.
- NEILL, A.S. (1974). Summerhill. México, D.F: Fondo de Cultura Económica.
- NOGUERA, C. Y ESCALONA, E. (1989). El adolescente caraqueño. Caracas. Fondo Editorial de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela.
- OURY, F. y PAIN, J. (1975). Crónica de la escuela cuartel. Barcelona: Fontanella.
- PALACIOS, J. (1978). La cuestión escolar. Barcelona: Laia.
- PALACIOS, J.; MARCHESI, A. y CARRETERO, M. comps. (1985). Psicología evolutiva. 2. Desarrollo cognitivo y social del niño. Madrid. Alianza Psicología. 1ª ed. en Alianza Universidad Textos, 1984).
- PEREZ GOMEZ, A. y J. ALMARAZ. (1981) Lecturas de aprendizaje y enseñanza. Madrid: Zero ZYX.
- PETERS, R.S: (1984). Desarrollo moral y educación moral. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- PIAGET, J. (1971). El criterio moral en el niño. Barcelona: Fontanella.
- _____. (1968). "Observaciones psicológicas sobre la autonomía escolar". en Piaget, J. y Heller, J. (1968), 9-28.
- PIAGET, J. y HELLER, J. (1968). La autonomía en la escuela. Col. "La escuela activa". 6ª Ed. Buenos Aires: Losada.
- PIAGET, J.; PETERSEN, P.; WODEHOUSE, H. y SANTULLANO, L. (1967). La nueva educación moral. Col. "La escuela Activa". 3ª Ed. Buenos Aires: Losada.
- PIAGET, J e INHELDER, B. (1978). Psicología del niño. 8ª Ed. Madrid: Morta.
- RODRIGUEZ, N. (1991). La educación básica en Venezuela. Proyecto, realidad y perspectivas. 2ª Edición. Caracas: Dolvia.
- RODRIGUEZ, N.; LACUEVA, A. y CALONGE, S. (1982) Educación Básica: positivo y negativo. Cuadernos de educación, Nº 99-100. Caracas: Laboratorio Educativo.
- SCHMID, J.R. (1973). El maestro- compañero y la pedagogía libertaria. Barcelona: Fontanella.
- VASQUEZ, A. y OURY, F. (1974). Hacia una pedagogía del siglo XX. 3ª Ed. México, D.F.: Siglo XXI.
- WALLON, H. (1975). Los orígenes del carácter en el niño. Buenos Aires: Nueva Visión.
- _____. (1980). Psicología del niño. Edición a cargo de J. Palacios. Vols. I y II. Madrid. Pablo del Río.
- ZZAZO, R. (1976). Psicología y marxismo. La vida y la obra de Henri Wallon. Madrid: Pablo del Río.

**LA EDUCACION EN ALGUNAS COMUNIDADES INDIGENAS DE VENEZUELA
EDUCATION IN SOME INDIGENOUS COMMUNITIES OF VENEZUELA**

Erik Steen Larsen
Universidad de Copenhague.
Dinamarca

RESUMEN

La escuela indígena ha sido una realidad desde 1979, año del Decreto N° 283 para la implementación del régimen de educación intercultural bilingüe; no obstante, su función en las comunidades indígenas de hoy implica problemas muy complejos: la diferencia cultural entre la cultura capitalista y las culturas indígenas se hace muy visible en el sector educativo. El encuentro intercultural todavía es desigual en todos sus aspectos y la escuela es uno de los agentes transculturizadores primarios que contribuye a la devaluación de la cultura indígena. A través de un análisis de los valores opuestos presentes en las sociedades capitalistas e indígenas se busca identificar algunos problemas que existen en la escuela indígena de hoy en la Guayana Venezolana.

ABSTRACT

The implementation of intercultural bilingual education faces many obstacles. The intercultural encounter is quite uneven in all respects. By means of an analysis of opposing values present in both capitalistic and native societies, we seek to identify some problems of today's indigenous schools in southern Venezuela.