

Hacia un modelo didáctico de la educación ética y ciudadana

PRUZZO, Vilma

Resumen

A partir de la investigación acción, hemos concebido la hipótesis de una construcción del civismo asentada sobre la previa conquista de la moral autónoma. Toda moral consiste en un sistema de reglas (Piaget: 1967), y su esencia es el respeto que el individuo adquiere hacia esas reglas. El civismo también es un sistema edificado sobre el respeto a la ley. En la génesis del respeto deben asentarse las nociones de civismo.

Los siguientes principios estructuran nuestro modelo didáctico.

- El desarrollo de la moral autónoma a partir del análisis, y reflexión sobre mitos, es el punto de partida para la educación del sujeto político.
 - El obrar ético debe convertirse en un conflicto cognitivo capaz de desencadenar el aprendizaje.
 - La reflexión debe involucrar la acción del sujeto y del grupo.
 - Toda reflexión incluye una crítica que culmina en un aporte creativo.
 - La reflexión debe dar lugar a la participación activa en el marco de la Institución educativa para habilitar el desempeño posterior del sujeto político en una democracia crítica.
- Esta tarea no podrá centrarse en una asignatura sino en el esfuerzo de toda la Institución educativa: «*Cuán solidaria es la educación moral de la Pedagogía entera!*» (Piaget, 1967: 47).

Palabras claves: Didáctica; ética; ciudadanía; narrativa; reflexión-acción.

Towards a didactic pattern of Ethical and Civic Education

Abstract

From the investigation action, we have conceived the hypothesis of a construction of a civic conscience based on the previous conquest of an autonomous moral. Every moral consists of a system of rules (Piaget: 1965), and its essence is the respect that the individual acquires for these rules. The civic conscience is also a system built on the respect for the law. The concept of civic conscience must be consolidated on the genesis of respect.

The following principles form our didactic pattern.

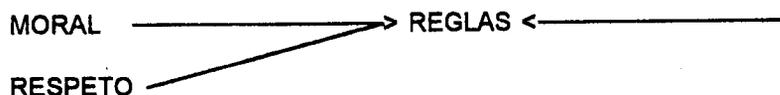
- An autonomous moral developed from analysis and reflection about myths is the starting point for the education of a political individual.
 - The ethical performance must become a cognitive conflict able to free the learning.
 - Reflection must involve the action of the individual and the group.
 - Every reflection includes a critic that ends in a creative contribution.
 - Reflection must make room for an active participation in the environment of the educational Institution to enable the later performance of a political individual in a critical democracy.
- This task will not be concentrated in one subject but in the effort of all the educational Institution: "*how solidary is the moral education of the whole Pedagogy!*" (Piaget, 1967: 47).

Keywords: Didactics; ethics; citizenship; narrative; reflection-action.

Introducción

"No hay moral sin educación", afirma Piaget (1967) en un momento en que la formación moral había perdido credibilidad por su posible contaminación con el adoctrinamiento y la manipulación. De esta manera, no sólo revitaliza su vigencia, sino que devuelve a la enseñanza la fuerza formativa desdibujada ante la finalidad centrada en el desarrollo intelectual. Y frente a la fuerte influencia neoliberal de tono individualista expone como finalidad de la educación moral, el desarrollo de personalidades autónomas, aptas para la cooperación (Piaget: 1967).

Esta perspectiva alerta a la escuela y a los docentes sobre su compromiso ineludible para asumir también la responsabilidad de la formación moral de los alumnos, de la formación para el ejercicio de la responsabilidad, el compromiso social, la justicia, la cooperación. Frente a los valores neoliberales del mercado que alientan la competitividad, el individualismo y el éxito asentado en el esfuerzo personal, nos queda a los latinoamericanos la posibilidad de aferrarnos a la escuela y redescubrir en la educación, las formas de enaltecer las interacciones sociales cooperativas, la reflexión esclarecedora y la búsqueda compartida de soluciones. En este marco hemos concebido, a partir de la creación del Instituto República del Perú de Parera en 1985, la hipótesis de una construcción de civismo asentada sobre la previa conquista de la conciencia moral autónoma. ¿Cuál sería el vínculo que nuestra hipótesis establece entre la moral y el civismo? Toda moral consiste en un sistema de reglas y la existencia de cualquier moralidad hay que buscarla en el respeto que el individuo adquiere hacia esas reglas, hacia esas normas (Piaget: 1984).



Civismo

El civismo también es un sistema edificado sobre el 'respeto' a las normas y leyes establecidas, en este caso por la sociedad. Kant ve en el respeto un resultado de la ley, en cambio Bovet y luego Piaget, consideran el 'respeto' hacia las personas como un hecho primario y "a partir de él se deriva la posibilidad de respetar la ley". Porque sólo si el hombre es capaz de respetar a otros hombres y a los acuerdos con ellos establecidos se hace posible idear la ley y ponerla en vigencia.

Por lo tanto en nuestra investigación iniciada con la primera promoción del Instituto República del Perú en 1985, concebimos una institución escolar orientada a la formación de 'hombres para la democracia' lo que obliga a repensar la democracia, y concebirla más que como el resguardo de las garantías jurídicas para proteger al ciudadano de la arbitrariedad del poder, como el ámbito en el que esos ciudadanos pueden asumir roles participativos y críticos, en síntesis la formación del sujeto político. Los hombres dejan de ser sujetos receptivos de soluciones ya hechas por otros intelectos, para asumirse como sujetos comprometidos con su sociedad en la búsqueda de alternativas. Ese compromiso nace en el seno mismo de las interacciones humanas, en la participación y en el ejercicio de la solidaridad. En este marco la participación implica la asunción de las responsabilidades emergentes y la posibilidad de expresar acuerdos y disensos, necesidades y propuestas, en la lucha contra la injusticia y el despojo.

La investigación acción se articula en torno a dos ejes:

a) la perspectiva didáctica, alentando las interrelaciones humanas capaces de generar el respeto recíproco, la reflexión antropológica y la crítica social, a través de la asignatura Educación Cívica (el ámbito del aula).

b) la perspectiva institucional que permite ejercer esas realidades espirituales

(respeto, cooperación, solidaridad) a través de la activa participación de los jóvenes en el cogobierno de la institución, en su formación como sujeto político (la Asamblea de Delegados conformada por representantes alumnos de todos los cursos y coordinados por la Directora).

El ámbito de la moralidad y la legalidad cívica

El niño pequeño ejercita un tipo de respeto unilateral centrado en la autoridad del adulto, una moral heterónoma que implica una desigualdad entre el respetado y el que respeta. Cuando la progresiva descentración del niño le permite ejercitar la cooperación, también comienza a valorar otros puntos de vista, los de sus pares, por ejemplo, y el respeto recíproco reemplaza al respeto unilateral. La educación ciudadana debe garantizar espacios a las interrelaciones humanas a fin de asegurar la génesis del respeto recíproco, que cambia también la perspectiva sobre las reglas. El niño concibe inicialmente las normas como pautas inmutables, y a medida que interactúa y valora a los otros, la cooperación le permite asumir la posibilidad de modificarlas, siempre que haya un consentimiento mutuo. «El yo acepta limitarse acordando nuevas reglas asumidas por reciprocidad» (Piaget: 1975). En 1989, luego de cinco años de aprendizaje, nuestros alumnos recién pueden, en la Asamblea de Delegados, asumir el autocontrol disciplinario, acordando sus propias normas consensuadas. (Pruzzo, 1989; Pruzzo, 1994; Pruzzo, 1995a y 1995b).

Para la moral heterónoma el único medio de aplicar una norma es sancionarla por la censura o el castigo, en cambio, la infracción a una norma de cooperación produce la suspensión momentánea de los lazos de solidaridad creando un sentimiento de aislamiento moral que potencia la necesidad de reciprocidad y por lo tanto, la autonomía moral.

Esta praxis normativa sobre las acciones escolares, abre un camino para comprender y respetar las normas cívicas, para gestar tareas cooperativas y para bregar solidariamente por la justicia, en fin para la formación del sujeto político. El civismo se construye, en nuestra propuesta, sobre la base de la conciencia moral autónoma que hace posible el respeto a la ley, genera sentimientos de justicia, honradez y solidaridad y jerarquiza los valores en un sistema racional.

La metodología investigativa en la educación ética y ciudadana

Si el pensamiento del niño es cualitativamente diferente al nuestro, el fin principal de la educación es formar la razón intelectual y moral: como no se puede modelar desde afuera, el problema es encontrar el medio y los métodos más convenientes para ayudar al niño a construirla por sí mismo, es decir, a alcanzar en el plano moral la reciprocidad (Piaget, 1985a: 184).

La revaloración del método por parte de Piaget, implica un distanciamiento con la visión mecanicista del mismo, con su carga de prescripciones y pasos, para concebirlo suficientemente flexible para articular: a.- los saberes sobre los procesos constructivos de los alumnos; b.- el saber motivo de apropiación, y c.- los saberes sobre la enseñanza y la riqueza de dispositivos mediadores que puede emplear el mundo adulto para andamiar el aprendizaje. La propuesta metodológica elaborada por nuestro equipo (Pruzzo, 1989; Pruzzo y otros, 1990) a partir de la investigación acción, rescata al mito como dispositivo didáctico detonante de interrogantes que abren la posibilidad de la investigación por parte del alumno.

Por ejemplo para abordar las ideas de 'respeto recíproco', 'convivencia', 'política' se emplea como dispositivo didáctico el mito de Prometeo. Recuérdese que en el mito platónico, los dioses deciden proveer a los seres de la tierra de alguna defensa natural para permitir su supervivencia. Epimeteo reparte a algunos la fuerza y a otros la velocidad, a unos las garras y a otros, fauces afiladas. Pero olvida al hombre que queda indefenso. Entonces Prometeo, desafiando a los dioses, baja a la tierra para otorgar al hombre el fuego y por consiguiente el arte técnico para elaborar herramientas, armas,

viviendas, obras estéticas. Pero así mismo los hombres en sus propias discusiones y desacuerdos ponen en riesgo la especie. Entonces Prometeo vuelve a desafiar a los dioses y regresa a la tierra para entregar al hombre el 'respeto recíproco' y la 'política', el arte de convivir. La narrativa, hoy con uso muy generalizado también en la filosofía para niños, implicó en nuestra investigación, un aporte cuya relevancia no habíamos previsto. El mito activa preguntas, así como respuestas. En las discusiones emprendidas después de sus lecturas, resulta fácil detectar las preconcepciones de los alumnos, y de la propia confrontación de ideas, el surgimiento del conflicto. Es el momento de proponer la indagación, la búsqueda para dilucidar la cuestión. A veces, se complementan procedimientos diversos de búsqueda de información, como la entrevista a informantes claves, la búsqueda bibliográfica, la lectura de diarios de la actualidad o del pasado, el análisis documental o las historias de quienes vivieron las experiencias fácticas de la convivencia en momentos de necesidad. Siempre la culminación de la tarea se sistematiza en un informe con conclusiones que pasan a ser discutidas en el gran grupo. Nada se afirma sin argumentos sólidos, nada se juzga desde el presente, deshistorizando el hecho o suceso que se analiza. Siempre a la crítica, le sucede una contribución creativa.

De la investigación al modelo didáctico

El proceso de evaluación transformado en investigación a lo largo de una década (Pruzzo, 1898; Pruzzo, 1990; Pruzzo, 1994), impacta en la creación de un modelo didáctico para la educación cívica y ciudadana que puede sintetizarse en los siguientes principios:

- * La reflexión sobre la acción debe activar el conflicto cognitivo capaz de desencadenar el aprendizaje moral.**

Para ello el procedimiento empleado es quizá lo más original de nuestro proyecto: una minuciosa selección de mitos, cada uno de ellos portador de valores defendidos con regularidad por la humanidad. Al mito se le agrega la sutil presencia del docente capaz de encender la discusión, contrargumentar y obligar a la interacción que hace co-operar y ayuda a una paulatina descentración, socializando el pensamiento.

Todo aprendizaje requiere un contexto situacional que lo posibilite. En nuestro caso un contexto participativo que aliente la reflexión, la búsqueda, que estimule la crítica y la autocrítica, que fecunde las interrelaciones humanas y genere el compromiso social.

En este contexto, el alumno aprende que no existe la 'respuesta correcta' que puede buscar 'su' respuesta; que puede preguntar y preguntarse, y encontrar nuevas preguntas sobre viejas preguntas.

Pero surge inmediatamente un nuevo interrogante: toda pregunta nace en un contexto que la favorezca (si todo está creado y estatuido, nada queda por buscar, ninguna pregunta puede aparecer). ¿Pero sobre qué contenido se preguntará el joven? Indudablemente sobre aquél que sacuda su interés, sobre aquel problema que desee solucionar. En esta conclusión estamos señalando que el medio por sí solo no provoca el aprendizaje, necesitamos un grupo activo (capaz de preguntarse y preguntar) y un grupo 'interesado' en algo que lo convoque a la acción.

Y entonces surgió la idea de recurrir a la fuerza convocante del 'mito', el relato, el cuento. En una palabra la metodología investigativa recibiría el aporte de un *dispositivo didáctico* capaz de generar motivación-acción e interacción. La fuerza del 'mito' ha sido capaz de aglutinar a los hombres aún en los momentos más difíciles de su vida. Porque según Mircea Eliade "símbolo, mito, imagen, pertenecen a la sustancia de la vida espiritual; que pueden camuflarse, degradarse, mutilarse, pero jamás extirparse... Al escaparse de su historicidad el hombre no abdica de su cualidad de ser humano

para perderse en la animalidad; vuelve a encontrar el lenguaje y a veces la experiencia de un «paraíso perdido». Los sueños, ensueños, las imágenes de sus nostalgias, de sus deseos, de sus entusiasmos, etc. son otras tantas fuerzas que proyectan al ser humano, condicionado históricamente, hacia un mundo espiritual, infinitamente más rico que el mundo cerrado de su momento histórico... (Eliade, 1974: 19-20). Por eso la elección del 'mito' como referente del aprendizaje cívico cumple diversas finalidades:

*** El 'mito' es un recurso movilizador para implicar al alumno en el aprendizaje.**

Es elemento convocante de los motivos más profundos, los que se arraigan en la misma esencia del hombre, por eso nos asegura las disponibilidades de las fuerzas impelentes del aparato psíquico, las imágenes arrolladoras del inconsciente, los recuerdos, todos los esquemas significativos del individuo puestos al servicio del aprendizaje y especialmente de la imaginación.

No hay dudas de que activan la cultura experiencial, las representaciones personales, y permiten incluso, mejor que otros dispositivos, diagnosticar las ideas previas de nuestros estudiantes.

*** El simbolismo mitológico favorece la comprensión y la reflexión.**

Hemos advertido como característica del púber que se encuentra en situación de aprendizaje, sus marcadas dificultades abstractivas. El mito convoca los esquemas significativos del sujeto y le permite, a partir de ellos, asimilaciones cada vez más complejas, y así se facilita la conquista de la abstracción. Los textos de Educación Cívica (ahora Formación ética y ciudadana) exponen conceptos tales como dignidad, solidaridad, responsabilidad, que no sólo carecen de poder motivador, sino que la mayoría de las veces resultan inaccesibles al propio sistema simbólico del joven. Nuestra investigación ha demostrado que todos aquellos conceptos, al no poder ser asimilados, menos aun pueden ser transferidos conscientemente a la realidad cívica. Por lo tanto, temporariamente retenidos en la memoria no logran ser procesados para su uso. El aprendizaje significativo se obstaculiza por la falta misma de comprensión. Las imágenes y símbolos de los mitos ocupan el lugar de nuestros conceptos o son sus vehículos y los prolongan. Por ende la lectura del mito convoca a la actividad cognitiva de formación de conceptos (clasificar), facilita la reflexión sobre los temas que han preocupado al hombre y facilitan su captación, su interiorización y la disponibilidad para su uso.

Los libros de texto en uso, se caracterizan, generalmente, por su mensaje netamente informativo y técnico. El autor, por ejemplo, presenta las particularidades de las instituciones, los roles, las normas a que deben ajustarse los sujetos, etc. primando la función denotativa del lenguaje. Intenta guardar la máxima coherencia en su discurso tratando de no dejar resquicio a la duda o al problema. Por eso, los textos se prestan para la formulación de preguntas de tipo convergente (que tiene una única respuesta, la que figura en el texto, por ejemplo: ¿Cuál es la función del Estado? ¿Por qué decimos que nuestro sistema de gobierno es representativo?

Pero justamente la reflexión surge ante una discrepancia, una situación ambigua que el sujeto capta como conflictiva, pero que en sí conforma una situación significativa.

No es el texto informativo con su apariencia de verdad inmutable la que puede plantearlas.

Por eso recurrimos a un texto narrativo donde prima la función poética del lenguaje, con su carga de ambigüedad y las múltiples posibilidades para crear significaciones. El texto se caracteriza por su esencia simbólica, compleja, polisémica y da base al diálogo, a la problematización, a la creación de significados originales, es decir

activa esencialmente el pensamiento divergente y creador. En ese sentido el mito provoca el conflicto capaz de desencadenar el aprendizaje moral.

*** El mito facilita la comprensión de abstracciones complejas así como su sistematización y su expresión.**

Las dificultades en la comunicación oral de nuestros púberes pueden caracterizarse por la limitación del vocabulario, la imprecisión semántica e incoherencia sintáctica. Esta situación entraña severos riesgos sobre todo si se tiene en cuenta que la comunicación introduce el punto de vista del prójimo y si difiere del punto de vista del propio sujeto se produce el conflicto (Smedslun, 1970: 124). Dicho conflicto en la comunicación es el que le permite al sujeto concebir la existencia de otros puntos de vista, de otras perspectivas que la de su concepción egocéntrica y de ahí las posibilidades de descentración.

Estas relaciones entre lenguaje y pensamiento han dado origen a diversas posturas teóricas, pero aun a pesar de las divergencias advertidas entre Piaget (1976) y Vigotsky (1979), el mismo Piaget advertiría: Las operaciones proposicionales se encuentran manifiestamente más ligadas al ejercicio de la comunicación verbal y no se entendería cómo podrían desarrollarse, o mejor dicho, cómo podría culminar su desarrollo sin el empleo del lenguaje (Piaget, 1973: 120).

El mito, en nuestro proyecto, facilita la comprensión de abstracciones complejas, pero además su sistematización y expresión. En nuestra investigación se decidió evaluar el desempeño comunicativo de los jóvenes en una situación compleja y atípica frente a cámaras filmadoras y camarógrafos. La propuesta consistió en grabar para su evaluación colectiva, un análisis general sobre los contenidos de la asignatura abordados durante el año. Los alumnos no se mostraron inhibidos: comentaron sus experiencias, discutieron puntos de vista discordantes sobre los autores analizados, fundamentaron sus argumentos, contrastaron posturas diferentes. Se comprobaban así aprendizajes concomitantes: se habían desarrollado estrategias de procesamiento que posibilitaron la retención del material para su uso. A fin de año estaban discutiendo textos tanto del inicio como del desarrollo de la asignatura; la misma disponibilidad de conocimientos les brindaba seguridad y fluidez de expresión. El discurso se caracterizaba por su pertinencia semántica, su coherencia sintáctica y precisión de vocabulario. En fin, nos entendíamos y se entendían en sus argumentaciones y recuerdos.

Habermas (1989) ha señalado que si se desarrolla la comunicación todos los conflictos, todas las diferencias de opinión pueden ser resueltos mediante discusiones y no por el uso de la violencia. Los mitos justamente promueven el desarrollo de la acción comunicativa. La capacidad de participar en interacciones y de mantener la base consensual de la acción comunicativa, incluso a través de los conflictos incluye, ciertamente, la competencia de actuar a tenor de lo que los juicios morales dictan (Habermas, 1989: 197).

*** La reflexión debe necesariamente involucrar al sujeto.**

Pero más allá de la reflexión sobre el obrar mítico, luego se orienta la búsqueda hacia el propio desempeño personal en una inflexión que obliga al autoanálisis: ¿coopero con mi familia? ¿ejercito el respeto en la escuela?. La reflexión en nuestra propuesta asume la dimensión dada por Piaget como la toma de conciencia sobre la acción. Reflexión sobre la acción mítica y luego reflexión sobre la propia acción personal.

Ahora se bucea en el 'yo' de cada sujeto. Se personaliza la experiencia del alumno: ya no es la 'convivencia' analizada en el mito de Prometeo, es la pregunta sobre 'sus' propias posibilidades para convivir. Entonces aparece otro dispositivo didáctico: la 'Caja de Experiencias personales' en las que cada uno trae una respuesta

a la pregunta que se ha formulado, pero necesariamente asentada en lo fáctico. De esa Caja se extraen dos o tres contribuciones para ser discutidas en grupo. Es el momento de buscar la integración del esquema referencial operativo del grupo y plantear preguntas que involucren a todos ¿Qué esfuerzo aportamos nosotros para la convivencia de la escuela? En este caso es la implicación de todos los sujetos en el ejercicio de la práctica social. Se ha ayudado por lo tanto:

a) a reflexionar sobre sí mismo, con lo cual se avanza hacia el autoconocimiento como estima de sí mismo y autocrítica personal;

b) a analizar su propio 'obrar' y tomar conciencia de los aciertos y los desvíos.

c) a cooperar en el seno del grupo, reconociendo debilidades y miedos, y percibiendo incluso temores comunes: es la implicación de todos los sujetos lo que potenciará al grupo para que se concrete la cooperación. En este marco es posible la concientización progresiva que permitirá la conquista de una moral autónoma en cada sujeto del grupo.

*** Toda reflexión incluye una crítica que culmina en un aporte creativo.**

Tanto la reflexión sobre las acciones míticas, como sobre las propias acciones personales, se acompañan de una activa crítica social. Sin embargo, es responsabilidad del docente que el alumno aprenda a no evaluar el pasado con los parámetros del presente lo que significa evitar la deshistorización de lo moral y ético, a la vez que implica un esfuerzo de adaptación a las limitaciones con las que el hombre se ha enfrentado en cada época, las influencias regresivas, los peligros latentes, la inferioridad científica y técnica, etc. Considerar que sólo es válido lo nuevo es un preconceito que impide bucear en las raíces y reencontrar rumbos fértiles ya transitados por la humanidad.

Por eso aplicamos la perspectiva diacrónica y sincrónica en la secuencia de las tareas: el hombre, la sociedad y la cultura, desde la antigüedad clásica a las raíces americanas y desde ellas a nuestros días (visión diacrónica). Pero a la vez la propia perspectiva del hombre contemporáneo en distintas culturas (visión sincrónica).

Así como se realiza la transferencia a la práctica social en la familia y en la escuela, se analiza el propio sistema social en que viven: de la reflexión sobre el hombre a la reflexión sobre las instituciones y sobre la propia sociedad.

Pero en ese análisis sobre instituciones y sociedad señalamos un riesgo: la «crítica» como nosotros la concebimos está muy alejada de la opinión. Cada crítica se sustenta con hechos o con argumentos. Aquí juega un rol preponderante el docente: poner en evidencia las contradicciones en los argumentos y las falacias del razonamiento. Es la distancia entre el pensamiento intuitivo que nunca intenta «probar» sus afirmaciones y la reflexión crítica. Tal vez fue el temor que siempre campeó en los clásicos griegos que distinguieron la *doxa* (opinión) de la *episteme* (ciencia).

Otro riesgo del criticismo, resulta de la posibilidad de instalar el lamento donde debe primar la creatividad; provocar el inmovilismo donde se requiere transformación; ser agoreros del pesimismo cuando se necesita luchar.

Por eso, no debe dejarse nunca un esbozo de crítica sin un aporte para la superación. De ahí lo ineludible de que a una experiencia crítica continúe una experiencia de producción creativa. No olvidemos que queremos que nuestros jóvenes sean 'constructores invencibles' tal como lo señalara Freinet (1974: 132) aunque los constructores siempre existen como en todos los órdenes de la vida, en lucha con los destructores.

Una vez sometida la acción humana presentada en el mito a un intenso análisis reflexivo es el momento de transformar la reflexión en producción. Es una fase eminentemente productiva en la que se activa la creatividad tanto como la acción comprometida y ética. Este momento de producción puede culminar con cualquier experiencia creativa: elaborar un proyecto de acción conjunta en el Municipio; un plan sobre el

cogobierno en la institución; una obra de teatro en torno a la problemática indagada; etc.

*** La reflexión debe dar lugar a la acción**

La Asamblea de Delegados es el ámbito que posibilita el ejercicio de las pautas morales a través de una acción ética y comprometida. El grupo recupera el poder instituyente, capaz de generar normas y reglas de vida auténticamente asumidas en el seno de la actividad escolar. La disciplina escolar ya no es sólo un problema de los adultos, es responsabilidad de quienes se han comprometido en su propia formación como hombres libres.

Es decir que luego de la reflexión sobre un principio ético se genera el compromiso de 'usarlo como pauta de vida' en la tarea diaria. Por ejemplo, si se ha analizado el respeto recíproco, se controla el ejercicio del 'respeto' en cada actividad escolar: si se está exponiendo un tema o se está discutiendo una propuesta, o si se está formulando una crítica a la autoridad. Todo el 'obrar' se compromete en la reflexión hecha y si algún desajuste perturba a la institución, entonces es evaluado en la Asamblea de Delegados. Pero además, todos los integrantes de la comunidad educativa, confirman el mismo marco de formación alentada a partir de Educación Cívica.

Si se ha reflexionado sobre la 'participación' se ejercita la 'participación' en la vida del aula pero también en la vida de la institución. Obsérvese en los testimonios de los alumnos de Parera, la evaluación altamente positiva que los adolescentes hacen de la escuela en este sentido:

¿Cuáles son a tu entender los aspectos positivos del Colegio? Fundamente.

Protocolo N° 4: «Los profesores porque nos respetan. La Asamblea de Delegados porque podemos exponer nuestros problemas, los preceptores porque no son cuenteros de pavaditas. La disciplina porque más allá que exista algún problema, se trata a los alumnos con la mayor igualdad posible».

Protocolo N°12: «La Asamblea de Delegados, el Consejo Consultivo porque permite solucionar problemas que hay en el Colegio».

Protocolo N°28: «La relación entre profesores y estudiantes porque no sentimos miedo al hablar. La Asamblea de Delegados porque podemos charlar los problemas del colegio y así los solucionamos. La libertad que tenemos porque podemos elegir lo que queremos pero después tenemos que ser responsables... También porque nos escuchan, nos respetan...»

En síntesis, la institución educativa cumple un rol fundamental al proporcionar oportunidades para la 'acción'. Mientras el alumno analiza en las clases de Educación Cívica, la problemática del hombre, la escuela debe aparecer como instituyente de nuevas posibilidades de acción socialmente comprometidas.

Por eso en esta fase tiene tanta importancia la escuela: es la que provee oportunidades para la acción ética y comprometida. En nuestro caso, la Asamblea de Delegados y el Consejo Consultivo son instancias fundamentales para el ejercicio de las responsabilidades del sujeto político.

Tal como diría Jean Piaget: Para adquirir el sentido de la disciplina, la solidaridad y la responsabilidad, se debe colocar al niño en situaciones tales que tenga que experimentar directamente esas realidades espirituales y que vaya descubriendo, sus leyes constitutivas (Piaget, 1967: 35).

Conclusiones

A partir de la creación del Instituto República del Perú de Parera, hemos concebido la hipótesis de una construcción del civismo asentada sobre la previa conquista de la moral autónoma. Según palabras de Piaget, toda moral consiste en un sistema de reglas, y la esencia de cualquier moralidad hay que buscarla en el respeto que el individuo adquiere hacia esas reglas. El civismo también es un sistema edificado sobre el respeto, 'la ley se deriva del respeto'. Y es en la génesis del respeto donde deben asentarse las nociones de civismo.

Para ello, nuestra metodología de trabajo institucional se centra en los siguientes principios:

- El desarrollo de la moral autónoma propiciada desde la escuela a partir del análisis, comprensión y reflexión sobre mitos cuentos y leyendas, es el punto de partida para la educación del sujeto político capaz transferir en la sociedad el ejercicio de una ciudadanía responsable.
- El obrar ético debe convertirse en un conflicto cognitivo capaz de desencadenar el aprendizaje.
- La reflexión debe necesariamente involucrar la propia acción del sujeto y del grupo.
- Toda reflexión incluye una crítica que culmina en un aporte creativo.
- La reflexión debe dar lugar a la participación activa en el marco de la Institución educativa para habilitar el desempeño posterior del sujeto político en el marco de la democracia crítica.

Esta tarea no podrá centrarse en una asignatura sino en el esfuerzo de toda la Institución educativa. Creemos que sólo las palabras del maestro ginebrino pueden señalar la magnitud de este esfuerzo, al concluir, «Cuán solidaria es la educación moral de la Pedagogía entera!» (Piaget, 1967: 47).

Bibliografía citada

- Claparede, E. (1932). *La Educación Funcional*. Madrid: Espasa Calpe.
- Driver, R. (1986). "Psicología Cognoscitiva y esquemas conceptuales de los alumnos" en *Revista Enseñanza de las Ciencias*, Nº4: 33-40. Barcelona.
- Eliade, M. (1974). *Imágenes y símbolos*. Madrid: Taurus.
- Freinet, C. (1974). *Consejos a los Maestros Jóvenes*. Barcelona: Laia.
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- Kohlberg, L y E. Turiel (1981). "Desarrollo moral y Educación Moral" en Lesser, G. *La Psicología en la práctica educativa*. México: Trillas.
- Nassif, R. (1980). *Teoría de la Educación*. Buenos Aires: Cincel, Kapelusz.
- Peters, R. S. (1984). *Desarrollo Moral y Educación Moral*. México: C.F.E.
- Piaget, J. (1967). *La Nueva educación Moral*. Buenos Aires: Losada.
- _____ (1973). *Estudios de Psicología Genética*. Buenos Aires: Emecé.
- _____ (1984a). *Psicología de la Inteligencia*. Buenos Aires: Psique.
- _____ (1984b). *El Criterio Moral en el Niño*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- _____ (1985*). *Psicología y Pedagogía*. Buenos Aires: Ariel.
- _____ (1985b). *Seis Estudios de Psicología*. Barcelona: Planeta.
- Piaget, J. y B. Inhelder (1975). *Psicología del Niño*. Madrid: Morata.
- _____ (1976). *El Lenguaje y el pensamiento del niño*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Prevot, G. (1967). *Pedagogía de la Cooperación Escolar*. Barcelona: Luis Miracle.
- Pruzzo, V. (1989). *Hombres para la Democracia*. Publicación de la Fac. de Ciencias Humanas, (UNLPam), Res. 86/89.
- Pruzzo, V. y C. Nosei (1990). *Mitos, Cuentos y Leyendas para la Educación Cívica*. Publicación de la Fac. de Ciencias Humanas, (UNLPam), Res. 83/89.
- Pruzzo, V. (1995a). "Proyecto Parera: Hombres para la Democracia" en *Revista Praxis Educativa*, Año I, Nº1: 25-29.
- Pruzzo, V. (1995b). "Proyecto Parera: Hacia una escuela democrática" en *Revista Praxis Educativa*, Año I, Nº1: 43-52.
- Pruzzo, V. (1994). *Aportes para una Didáctica Institucional*. Publicación de la Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam. Res. 157/94.

- Smedslund, J. (1970). "Los Orígenes Sociales de la Descentración" en Inhelder, B. y otros. *Psicología y Epistemología Genética*. Buenos Aires: Proteo.
- Vigotsky, L. (1979). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wallon, H. (1980). *Psicología del Niño, una comprensión dialéctica del desarrollo infantil*. Madrid: Pablo del Río Editor.

Fecha de recepción: 05/05/2002
Fecha de evaluación: 17/08/2002
