



Esta publicación se hizo posible mediante el apoyo proporcionado por el Buró para América Latina y el Caribe, de la Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional, bajo los términos del Fallo No. EDG-A-00-02-00007-00. Las opiniones expresadas pertenecen al autor y no necesariamente reflejan el enfoque de la Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional.

El papel de la educación en el fomento de la integración de Cuba en la sociedad internacional: lecciones de la transición de los estados post-comunistas de Europa Central y del Este

Preparado para el Proyecto sobre la Transición en Cuba
Instituto de Estudios Cubanos y Cubano-Americanos
Universidad de Miami

Por

Andy S. Gomez*

*Nota Bibliografica Sobre el Autor: **Andy S. Gomez** es Ayudante Especial para el Provost y Senior Fellow, Instituto de Estudios Cubanos y Cubano-Americanos, Universidad de Miami, Coral Gables, Florida.

Resumen Ejecutivo

Cuando se habla de gobiernos totalitarios en transición se hace referencia generalmente a sus sistemas políticos, económicos y legales y a la difícil transformación que cada una de estas variables debe atravesar para lograr que estos países puedan convertirse en sociedades democráticas y, sobre todo, para que sean capaces de sostener esos “nuevos” cambios.

Los estudios recientes del impacto que tales cambios han tenido en Europa Central y del Este señalan claramente una variable que se ha descuidado un tanto en la mayor parte de estas transiciones: la importancia de la educación para transformar los valores y normas de conducta de los ciudadanos. En la mayoría de los casos estudiados, las sociedades en países como Polonia, la República Checa y Letonia lograron coexistir por un período de tiempo largo bajo su estado totalitario. Como un erudito lo describiera, "la gente aprendió a adaptar su conducta humana a las condiciones y parámetros determinados por su gobierno" (Badat, 1995).

Este ensayo trata de definir y analizar algunos de los desafíos post-comunistas que estos países han enfrentado durante su continua transición y el papel que la educación ha tenido en el desarrollo de una sociedad informada. El estudio examina específicamente de qué manera la enseñanza de la educación cívica en las escuelas ha contribuido a desarrollar valores y normas democráticas en los "nuevos" ciudadanos, y delinea algunos de los obstáculos encontrados en el proceso de implantación.

Finalmente, este ensayo ofrece recomendaciones sobre políticas basadas en las lecciones aprendidas por estos estados post-comunistas, que pueden ser aplicadas a una Cuba en transición.

Introducción

La desaparición del comunismo en Europa Central y del Este en 1989-1991 marca el final del siglo veinte, de la misma manera que la Primera Guerra Mundial, que condujo a la Revolución Rusa de 1917, marca su principio. Los treinta años transcurridos desde el comienzo de la Primera Guerra Mundial hasta el final de la Segunda fueron testigos de fuertes disturbios políticos en Europa: revoluciones izquierdistas, golpes de estado, dictaduras militares, regímenes fascistas y guerras civiles. Sin embargo, este período podría ser considerado como un breve paréntesis dentro de una evolución más larga que se viene desarrollando desde principios del siglo diecinueve y que ha estado dominada por avances significativos en el crecimiento económico, la liberalización política y la democratización.

En ninguna parte ha sido más evidente este proceso que en la antigua Unión Soviética. En un intento por preservar la unión, un grupo de políticos y burócratas protagonizaron una parodia de golpe de estado contra el líder comunista Mikhail Gorbachev en agosto de 1991. Finalmente, sus esfuerzos fracasaron. Poco después, el día de Navidad, la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas procedió pacíficamente a autodisolverse mientras el antiguo imperio colapsaba y se dividía en una miríada de estados soberanos.

La sorpresa ante la insospechada fragilidad de una de las dos superpotencias mundiales, distrajo la atención de su ejemplar proceso de transición. Nunca antes se habían logrado transformaciones políticas tan grandes y rápidas, con un índice tan alto de éxito y un nivel tan bajo de conflicto violento. Ya a finales de los años ochenta habían sido introducidas importantes transformaciones políticas y económicas en un total de 28 países. La mayor parte de ellos establecieron grados significativos de libertades civiles e instalaron la competencia política para elegir nuevos dirigentes, creando y fomentando la expansión de una infraestructura que ayudaría a desarrollar la sociedad civil y crear instituciones para apoyar la transición hacia una forma de gobierno más democrática.

El desafío post-comunista

La proliferación de los estados nuevos y viejos que ahora ocupan la región de Europa del Este y las Repúblicas Bálticas, ha creado un mosaico de diversidad en el suministro de la educación, como en la mayoría de otras áreas de la vida civil. Schopflin (1993) identifica tres modelos de sociedad post-comunista que vale la pena mencionar. Ellos son:

- Sociedad tradicional – Definida por el pasado rural del área, con ideas fuertemente colectivistas, negativamente igualitarias o jerárquicas, anti-intelectuales y desconfiadas de la política. Debido a su falta de formación política, este tipo de sociedad es vulnerable a la manipulación por parte de los demagogos populistas. Las recurrentes tendencias revisionistas en Rusia y sus antiguos estados parecen coincidir con esta definición.
- Sociedad socialista – La influencia comunista se mantiene fuerte y el estado aún es considerado como el mejor garante del bienestar individual y colectivo. Una clase intelectual amplia y los rangos superiores de poder han convertido el poder político en poder económico bajo el post-comunismo. En este contexto emergió el fenómeno de funcionarios del chauvino-comunismo ocupando puestos importantes y defendiendo el poder político mediante una rápida conversión al nacionalismo, incluso mientras abrazaban los principios de mercado.
- Sociedad liberal – Caracterizada por su apertura hacia las nuevas ideas, el mercado, las nuevas iniciativas, la tecnología y hacia un sistema político flexible basado en el compromiso y la voluntad de cambio, este tipo de sociedad es el más difícil de desarrollar. Representa la antítesis total de los sistemas previos. Cuando deja de cumplir sus promesas, las consecuencias son nefastas.

Durante cualquier transición llevará algún tiempo conseguir que los “nuevos cambios” introducidos se reacomoden en patrones que parezcan

apropiados al ambiente que ha cambiado. De todas las instituciones esenciales para la perpetuación del régimen comunista, la educación fue la más celosamente custodiada, porque representaba el proceso de transferencia ideológica, sin el cual el estado no tenía control sobre sus ciudadanos. Las sociedades comunistas como Cuba consideran las ideas como armas en la lucha de clases. Subrayan la función de la educación para facilitar el adoctrinamiento político de la población y la valoran como vía para promover la igualdad social. Sin ninguna duda, cuarenta años de dominación soviética y de planificación central han inhibido la restructuración de los sistemas de educación en las antiguas naciones soviéticas. Lo que está surgiendo de los esfuerzos de los políticos que miran hacia Occidente y de la incertidumbre de líderes locales en relación a sus mandatos, es una mezcla inquietante de progresivismo radical por un lado y la nostalgia histórica por otro.

Los desafíos que enfrenta la transición.

La transición de un régimen no-democrático mediante un acuerdo entre los diferentes actores políticos es un juego racional. Si los gobernantes son incapaces de mantener su incuestionable dominio y si la oposición carece de poder para imponer sus alternativas de régimen preferidas, pueden originarse dos resultados. El primero es la guerra civil, una confrontación en la que grupos que sustentan alternativas políticas incompatibles luchan para eliminarse entre sí. Finalmente, una de las partes puede convertirse en el ganador único y absoluto, en lo que usualmente se denomina “revolución o contrarrevolución”. Elegir una estrategia de conflicto frontal lleva consigo el riesgo de convertirse en un perdedor absoluto, así como el costo de la significativa destrucción de las dos partes.

El posible segundo resultado es un compromiso entre los actores nacionales que tienen diferentes preferencias en cuanto al régimen, en una fórmula intermedia entre la dictadura y la democracia. A fin de estar conformes, las partes deben alcanzar un compromiso que incluye convocar una elección multipartidaria, en la que no habrá un ganador absoluto. Los gobernantes

podrían hacer uso de la ventaja que les da su condición para convertir el compromiso en un régimen semi-democrático duradero. Tal estrategia los excluiría de ser expulsados del poder y podría permitirles recuperar algunas de las posiciones previamente amenazadas. Alternativamente, la oposición democrática podría considerar el acuerdo simplemente como una etapa transitoria, dándole alguna oportunidad de ganar poder y de introducir más reformas, que podrían conducir al establecimiento de un régimen democrático. Ninguno de estos escenarios pueden tener lugar sin una población educada y bien informada que pueda, al menos, comprender los propósitos y principios que están detrás de los escenarios de transición contrapuestos.

Las frases naciones en transición y países en transición, tal y como se utilizan actualmente en la literature especializada, usualmente se refieren a los antiguos países comunistas (Birzea 1994). Sin embargo, el concepto de transición educativa empleado en este estudio no está confinado a las transformaciones en el sistema de educación de los países comunistas desde 1989. Es igualmente aplicable a otros países que hayan experimentado una transformación en su sistema de educación, después de una transición política de un régimen autoritario a un gobierno democrático.

A fin de entender detalladamente los procesos de transición educativa, es necesario primero establecer exactamente lo que se quiere decir con el término. El concepto de transición educativa (o “educación para la transición”) será definido y el proceso será descrito a grandes rasgos con ayuda del modelo representado en la Figura 1. Este modelo se ofrece como herramienta para facilitar la descripción y explicación de los procesos educativos que han tenido lugar tras algunas transiciones políticas recientes de un régimen totalitario a un gobierno democrático.

Este modelo fue creado por “Oxford Studies in Comparative Education” (Estudios de Oxford para la Educación Comparativa), un pequeño grupo de expertos investigadores en Oxford, Inglaterra, en 1995. La intención del grupo fue crear un modelo que pudiera sufrir considerables modificaciones, de acuerdo al contexto de cada país.

En a etapa inicial del modelo se comparan entre sí algunas etapas o condiciones de los sistemas educativos, en su paso del autoritarismo a la democracia. La comparación condujo al grupo a desarrollar una lista de descriptores y sus contrarios, como se refleja en la siguiente tabla:

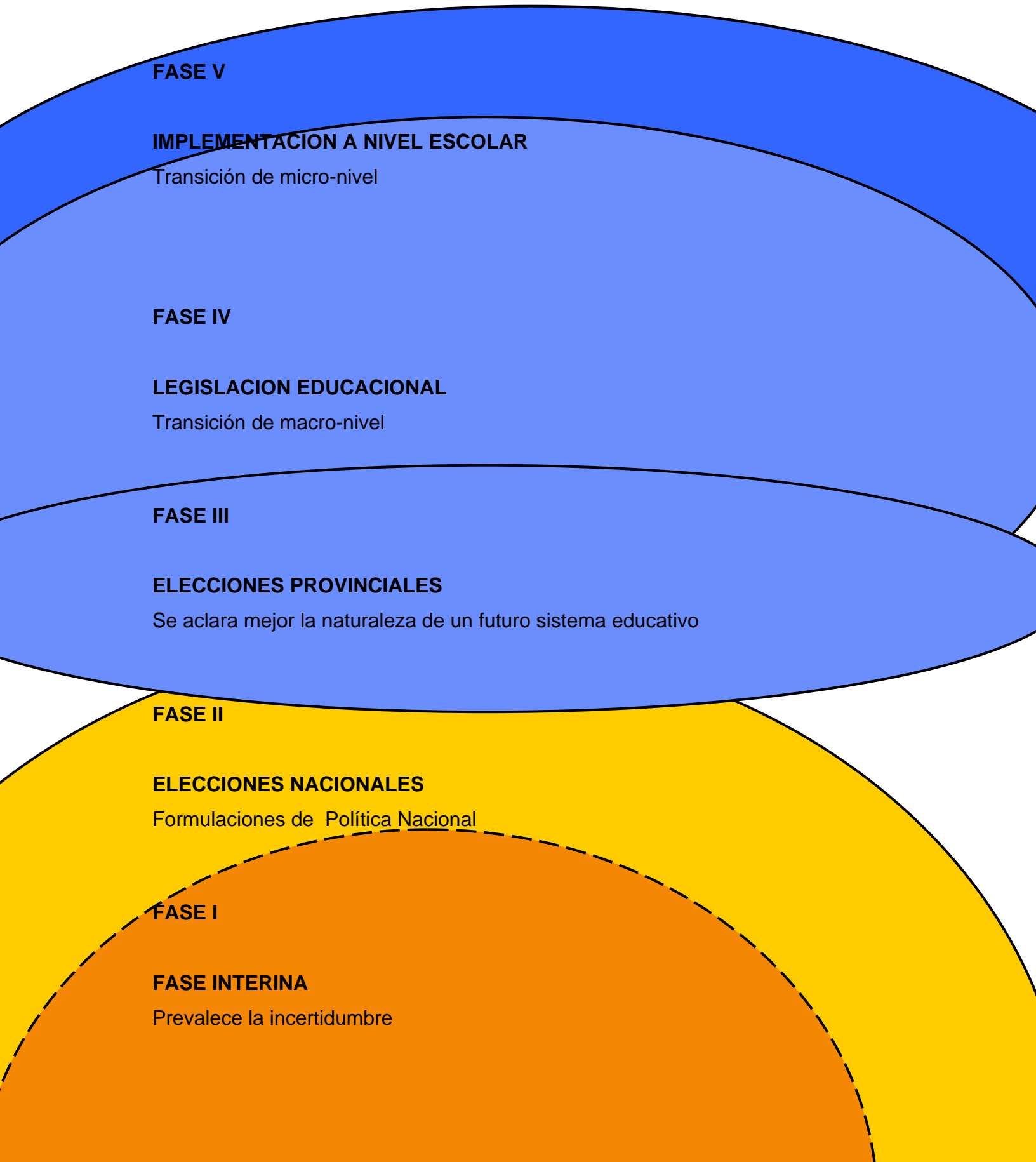
<u>Control Autoritario</u>	<u>Gobierno Democrático</u>
Certeza	Incertidumbre
Uniformidad	Diversidad
Conformidad	Individualidad
Control	Autonomía
Rigidez	Flexibilidad
Estabilidad	Inestabilidad
Previsibilidad	Imprevisibilidad
Dogma	Pluralismo
Centralización	Descentralización
Censura	Libertad de expresión
Nacionalización	Privatización

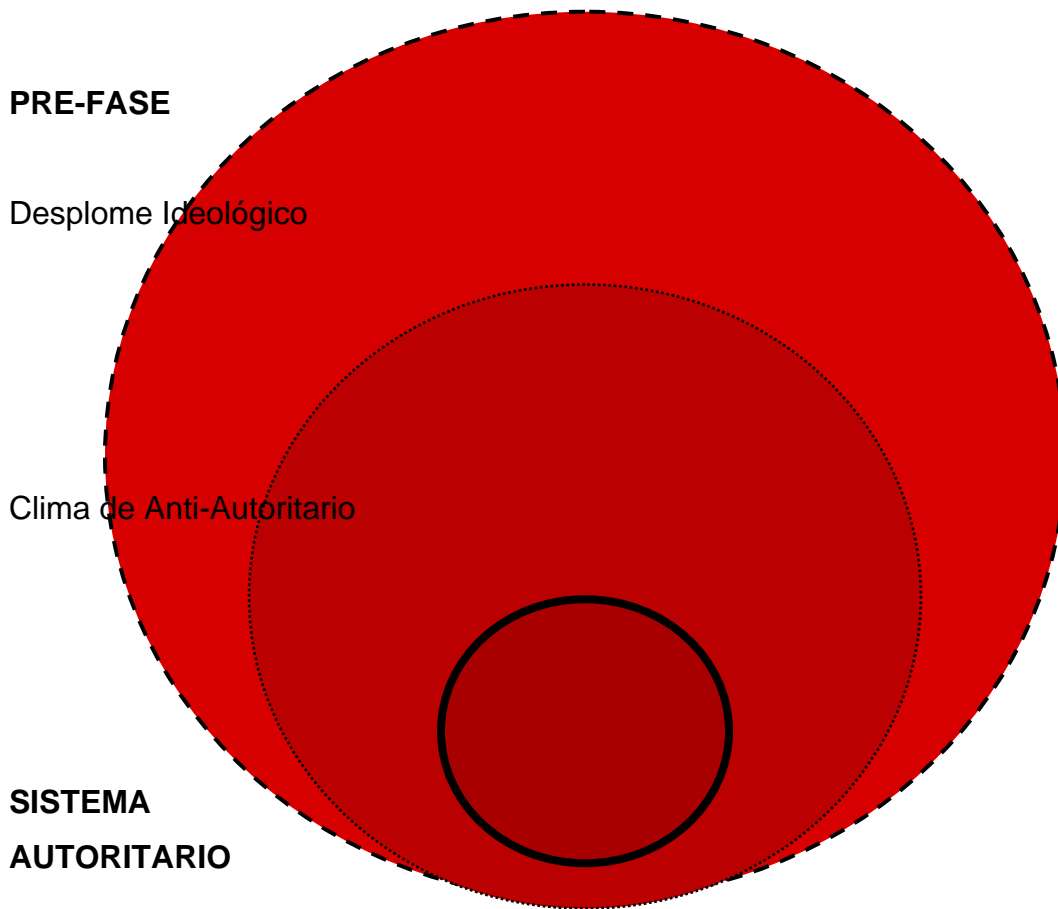
El término “transición” se usa en el lenguaje común para referirse a los cambios en áreas tales como edad, ocupación y estatus social. La tendencia a equiparar los cambios y transiciones en esta forma y a ver la vida como “una constante sucesión de cambios en transición” (Birzea 1994) ha impulsado a ciertos expertos a definir la transición como un “estado permanente de discontinuidad en la vida personal y comunal” (Adams y Birzea 1994). Sin embargo, el concepto de transición del cual se ocupa este estudio es un fenómeno más complejo. No puede simplemente ser equiparado con el cambio, que se define solamente como una variación, una alteración o la sustitución de una cosa por otra.

De forma similar, el uso estándar de la palabra “reforma” no logra captar la esencia de los procesos de transición que serán abordados más adelante en este estudio y por lo tanto, el uso de “cambio” y “reforma”, como intercambiables

con “transición” en este contexto, distorsionaría la esencia de las transformaciones políticas, sociales y económicas que han tenido lugar en muchos de los antiguos países soviéticos desde 1989. Los procesos de transición educativa en estos países, tras el desplome de los regímenes totalitarios, no ocurrieron a causa de un simple cambio en el gobierno, sino por una transformación o transición general del sistema político prevaleciente.

**Figura 1: Proceso de Transición Educativa
De un Gobierno Autoritario a un Gobierno Democrático**





La Ideología Prevalente se ve amenazada

El paso de una clase a la siguiente dentro de una escuela, o incluso la graduación de un nivel a otro dentro del sistema de educación en su totalidad, no puede considerarse ejemplo de lo que es la transición en el sistema educativo. La transición es un concepto más complejo, que ha sido explicado por Badat como relacionado con un terreno político más amplio (1995). Sin embargo, esto no significa que cada cambio político esté acompañado por un cambio en el sistema de educación.

A diferencia de la transición política, la transición educativa no es fácil de delimitar. Puede ser relativamente simple identificar el proceso de transición

política como el principal catalizador, pero determinar el comienzo y el final específicos del proceso de transición educativa es un poco más difícil. Con respecto a su inicio, se puede argumentar que éste coincide con el colapso ideológico y que el proceso de transición educacional, aunque pasivo al principio, se hace activo con el inicio de la Fase I o la fase interina. Definir el punto final presenta un desafío mayor.

El modelo representa claramente que la transición educacitiva en su conjunto tiene sus raíces en el clima político prevalente, y no en las reformas legislativas relacionadas con la educación (Birzea 1994). Al igual que la transformación política del autoritarismo a la democracia, la transición educativa no tiene lugar instantáneamente; más bien lleva consigo un paso prolongado desde un punto de arranque sobre el que se tiene certeza, hasta un punto final que es inicialmente incierto.

El caso de Cuba

Como hemos aprendido de algunas de las transiciones de los estados post-comunistas de Europa Central y del Este, no es fácil demoler más de cuarenta años de regímenes totalitarios sin abordar el tema de la reconstrucción. La sociedad civil que debe emerger tiene que establecer nuevas normas sociales, a la vez que destrona a un sistema ideológico que ha tenido el control social total de sus ciudadanos.

Cuba constituye un excelente caso para el estudio de un sistema político en el que se ha ejercido un eficaz control social por parte del gobierno sobre la cultura ideológica y política, y que ha mantenido una sociedad planificada centralmente. El sistema prevalente ha tenido éxito en eliminar la sofisticación conceptual sobre las ideologías de resistencia, enfatizando la importancia del “bienestar colectivo del estado, no del individuo” (Aguirre 2002). Además, el sistema ha destruido la capacidad de los individuos para considerar como propias experiencias históricas relevantes, creencias, valores y mitos que un nuevo sistema de educación tendría que restaurar durante la transición.

Cualquier gobierno totalitario que haya estado en el poder tanto tiempo como el del dictador cubano Fidel Castro, ha tenido la oportunidad de crear instituciones, memorias colectivas y hechos o explicaciones de cómo funciona el mundo, como parte de una política cultural nacional. Los países como Cuba han tenido total dominio sobre la educación y la han usado para adoctrinar a los niños en las escuelas. El sistema también controla los medios masivos de comunicación, al crear un monopolio sobre la información y las interpretaciones que los cubanos usan para encontrar un sentido a su mundo social. En otras palabras, el gobierno de Castro suministra explicaciones que se convierten en “mundos imaginados oficialmente”, que proporcionan al gobierno legitimidad política (Berger 1990). Este tipo de control legitima la ideología del gobierno y crea un sistema de símbolos y significados que emplea mecanismos de retórica para “establecer y sostener relaciones de dominación” (Thompson 1990) que proporcionen estabilidad política.

La capacidad de los sistemas de control social cubanos para neutralizar a las organizaciones de movimiento social, ha conducido a la disidencia y al proceso de desarrollo de la sociedad civil hacia formas menos organizadas y menos institucionalizadas, tales como conductas masivas, en vez de patrones de comportamiento individual.

Dependerá del nuevo sistema de educación intentar crear y sostener un sistema de cambio social que promueva el desarrollo de una nueva sociedad civil y un concepto de lo individual. Sin embargo, la implementación de estas nuevas normas y valores tendrá que ser establecida lentamente y con mucha flexibilidad. De otra forma, se reproducirá en Cuba exactamente lo que ha ocurrido en algunos estados post-comunistas, donde el nuevo sistema confunde a los ciudadanos de tal manera que se vuelven nostálgicos de las viejas formas.

La enseñanza de la educación cívica para una transición democrática.

Las ideas de libertad, democracia y constitucionalismo se han elevado en el mundo, al mismo tiempo que los bastiones del comunismo totalitario han continuado desmoronándose y fracasando. Mientras tanto, los recién empoderados ciudadanos de los países post-comunistas, han tratado de construir cimientos democráticos para sus estados-naciones en evolución. Han entendido que nuevos programas de estudio para sus escuelas son tan importantes como nuevas constituciones para sus gobiernos. Entre otras metas educativas, han reconocido que las escuelas deben enseñar a los jóvenes ciudadanos la teoría y prácticas de la democracia constitucional, si desean desarrollar y sostener sociedades libres y gobiernos libres.

Un curriculum de estudio efectivo para enseñar democracia constitucional debe abordar temas como conocimiento cívico, habilidades cívicas, las virtudes cívicas y el papel del maestro. Los educadores de diferentes países deben tratar estos temas de modo diferente, de acuerdo con sus necesidades específicas, pero ciertos temas son universales.

Conocimiento cívico

El primer objetivo de la educación cívica es enseñar la idea cívica más elemental: lo que es y lo que no es una democracia constitucional. Si los estudiantes no están preparados para actuar como ciudadanos de una democracia constitucional, deben saber cómo distinguir este tipo de gobierno de otros tipos. La etiqueta de democracia constitucional ha sido frecuentemente empleada por los regímenes con constituciones “de vitrina” que proclaman gobiernos populares y derechos individuales, pero ha significado poco o nada para las víctimas del régimen tiránico. Las denominadas democracias del pueblo de los antiguos países comunistas son ejemplos trágicos del falso uso de las etiquetas políticas en el siglo XX.

A través de la educación cívica en las escuelas, los estudiantes deben desarrollar y ser capaces de defender criterios que les permitan pensar

críticamente y evaluar hasta dónde sus gobiernos y otros gobiernos del mundo funcionan o no auténticamente como democracias constitucionales. Los planes de estudio deben incluir conceptos clave necesarios para una comprensión de la democracia constitucional. Estos son:

- (A) Estado de derecho
- (B) Gobierno limitado
- (C) Gobierno representativo
- (D) Derechos individuales
- (E) Soberanía popular
- (F) Participación política
- (G) Sociedad civil

Los estudiantes deben aprender cómo estos conceptos clave de teoría política democrática son institucionalizados y practicados en sus propios países, en comparación con otros estados-naciones del mundo. Por último, los estudiantes deben llevar a cabo investigaciones sobre los problemas transicionales, genéricos y perennes de cualquier democracia constitucional, incluyendo cómo combinar:

- (A) La libertad y el orden;
- (B) El gobierno de la mayoría con los derechos de las minorías; y
- (C) Los derechos privados con el bien público

Todos deben entender que una democracia constitucional fracasará si:

- (A) El gobierno tiene demasiado poder o muy poco poder.
o
- (B) El gobierno hace más énfasis del debido en el dominio de la mayoría a expensas de los derechos de la minoría o viceversa.

Cómo abordar estos dilemas de forma práctica y eficaz es el desafío definitivo de la ciudadanía en una democracia constitucional y el determinante del destino del sistema político

Las habilidades cívicas

Los ciudadanos deben aplicar eficazmente estos conocimientos medulares a la vida cívica, para que les sea realmente útil. De esta manera, una faceta central de la educación cívica para la democracia constitucional es el desarrollo de habilidades intelectuales y de participación, las cuales permitan a los ciudadanos pensar y actuar en nombre de sus derechos individuales y el bien común. Las habilidades intelectuales preparan a los ciudadanos para identificar, describir y explicar información e ideas relativas a los asuntos públicos, y a tomar decisiones –y defenderlas- sobre estos asuntos. Las habilidades de participación permiten que los ciudadanos influyan en las decisiones sobre políticas públicas y a exigir rendiciones de cuentas por parte de sus representantes gubernamentales. El desarrollo de las habilidades cívicas requiere un aprendizaje activo por los estudiantes, tanto dentro como fuera de las aulas. Los estudiantes tienen continuamente ante sí el reto de emplear la información y las ideas, individual y colectivamente, para analizar casos de estudio, dar respuesta a asuntos de interés público y resolver problemas políticos

Las virtudes cívicas

Una tercera categoría genérica de educación cívica democrática está relacionada con las virtudes. Estas son rasgos de carácter necesarios para sostener y mejorar la democracia constitucional. Si los ciudadanos van a disfrutar los privilegios y derechos de su participación política, deben asumir la correspondiente responsabilidad. Esto requiere un cierto grado de virtud cívica.

Virtudes cívicas tales como la autodisciplina, la urbanidad, la compasión, la tolerancia y el respeto del valor y la dignidad de todos los individuos, son indispensables para el adecuado funcionamiento de la sociedad civil y el gobierno constitucional. Estas características deben ser alimentadas a través de entidades sociales, incluyendo la escuela, para asegurar una democracia constitucional saludable.

El maestro democrático

Al comenzar a construir nuevos programas educativos para la transición, los reformadores de la educación en los países post-comunistas encargados de elaborar los nuevos programas han recurrido al Mundo Occidental en busca de ayuda para superar la impresionante gama de obstáculos dejados por el antiguo sistema. Estos obstáculos incluyen la falta de materiales didácticos para uso en las aulas, y maestros con poca comprensión de la democracia y sin preparación formal en las técnicas pedagógicas apropiadas. Hay tres componentes generales de la educación cívica democrática, que trascienden las fronteras políticas y las culturas. Son los siguientes:

- (1) Conceptos medulares que denoten conocimiento esencial.
- (2) Habilidades intelectuales y de participación que permitan la aplicación práctica del conocimiento cívico.
- (3) Virtudes que dispongan a los ciudadanos a actuar por el bien de su comunidad.

El maestro democrático eficaz, por ejemplo, desarrolla lecciones y actividades de aprendizaje para los estudiantes en las que se acentúan y entrelazan los tres componentes genéricos de la educación cívica, en un ambiente de aula compatible con la teoría y la práctica de la democracia constitucional y la libertad.

Además, el maestro democrático establece y aplica las reglas con justicia, de acuerdo con los principios de protección y debido proceso para cada individuo. Esto es un indicador de que la verdadera libertad está indisolublemente ligada a reglas justas y que la libertad individual depende de un estado de derecho equitativo para todos los miembros de la comunidad. Por último, el maestro democrático crea un ambiente de aula en el cual se respeta el valor y la dignidad de cada persona.

Estudios de casos

Vale la pena mencionar a tres países en particular, por sus éxitos en desarrollar e implementar sus respectivos proyectos para la transición de la educación. Como veremos, estos proyectos se centran en suministrar formación y habilidades para sus ciudadanos en el desarrollo de un sistema democrático. Estos países son la República Checa, Letonia y Polonia.

La República Checa

El establecimiento de la República Checa y Eslovaquia como repúblicas separadas el primero de enero de 1993, marcó el inicio de distintos movimientos de reforma democrática. Después de más de cuarenta años de tener la ideología comunista soviética como el tema central en la educación del maestro y el desarrollo de los programas de estudio, los encargados de la reforma educativa checos se volvieron hacia varias fuentes occidentales en busca de ayuda para reformar la educación cívica. El Centro para la Educación Cívica en California ha trabajado estrechamente con los reformadores checos, a fin de establecer estándares de educación nacionales para la enseñanza y el aprendizaje del estudio de Cívica y Gobierno. Este proyecto fue financiado por el Departamento de Educación de Estados Unidos.

En pocas palabras, la intención del proyecto es revisar el marco curricular de estudios sociales existente para la escuelas secundaria (edades 17 a 18), con énfasis particular en extender los objetivos para la reforma de la educación cívica que se inició en 1989. Entre estos objetivos se encuentra la eliminación de las perspectivas marxista-leninistas en los contenidos históricos, filosóficos y de ciencias sociales del curriculum; la reintroducción del estudio de la religión en el plan de estudios; un renovado interés en el estudio de la historia, la cultura, el patrimonio y la geografía checas; y un giro pedagógico que lleva de transmitir información a estudiantes pasivos, a fomentar la enseñanza activa y la investigación. Cada lección se acompaña con un manual del maestro que

presenta una explicación y sugerencias para el uso de los métodos de enseñanza empleados en las nuevas lecciones.

Tal como estaba diseñado originalmente, el proyecto incluía como un componente medular el Taller de Desarrollo de Curriculum. El taller suministraba preparación y práctica para los maestros sobre cómo incorporar los objetivos del proyecto en los programas de estudio. Los otros dos componentes eran un programa de asociación entre maestros de Estados Unidos y maestros checos y la evaluación del resultado por ambas partes. La evaluación proporcionó la oportunidad de acceder a la eficacia del programa, dejando abierta la posibilidad de desarrollar e implementar los cambios que se consideraran necesarios.

El Taller de Desarrollo del Programa de Estudio se reunió semanalmente en el campus de la Universidad de Iowa. Un grupo de maestros checos seleccionados participó en un taller de doce semanas que se enfocó en desarrollar un conjunto de lecciones basadas en estrategias de enseñanza activa que promovieran las habilidades y actitudes democráticas. El contenido de las lecciones se centraba en cinco conceptos claves derivados del programa de estudio de ciencias sociales existente. Estos eran:

- (A) Política estatal y gubernamental
- (B) Ley constitucional y local
- (C) Ciudadanía y derechos humanos
- (D) Economías de libre mercado
- (E) La República Checa en la comunidad global

Al final del taller, los maestros checos habían escrito 61 lecciones sobre 20 temas relacionados tanto con los objetivos de la reforma de la educación cívica, como con los cinco conceptos clave derivados del programa de estudio de ciencias sociales señalados anteriormente. Estas lecciones introdujeron estrategias de enseñanza raras veces practicadas en la República Checa – desempeño de roles, simulaciones, juegos educativos, árboles de

decisiones, escritura cívica y aprendizaje cooperativo. De forma adicional, algunas lecciones subrayaron contenidos novedosos para los cursos de estudios sociales checos, incluyendo la toma de conciencia sobre SIDA, la contaminación industrial y el activismo cívico.

Cuatro años después, los mismos maestros involucrados en el desarrollo del nuevo programa de estudios llevaron a cabo un taller en la República Checa e invitaron a educadores de Estados Unidos para que participaran en él. El objetivo del taller fue revisar, evaluar y preparar nuevo material para las escuelas. Al mismo tiempo, los maestros checos efectuaron un taller con investigadores checos sobre los métodos de recopilación de datos y análisis requeridos para la evaluación sistemática de las nuevas lecciones. Este componente del proyecto se concentró en la evaluación de los conocimientos, habilidades y actitudes comúnmente asociadas con la vida en una democracia.

Teniendo en cuenta los 43 años de totalitarismo comunista, no es razonable esperar que pueda obtenerse la reforma educative completa con un proyecto de desarrollo curricular. Sin embargo, la nueva reforma de la educación representa el tipo de proyecto que combina la pericia educacional de una democracia desarrollada con la comprensión contextual de una democracia transicional, en un esfuerzo para reformar la educación cívica mediante la práctica en las aulas. En vista de que los maestros checos continúan implementando nuevos programas de estudio para una educación democrática de la ciudadanía, una mayor esperanza para una ciudadanía democrática se hace realidad en la República Checa.

Letonia

Comprendiendo la conexión entre ciudadanos bien educados y bienestar democrático, muchos letones decidieron reformar el programa de estudio y los métodos de enseñanza existentes en sus escuelas. Sustituyeron los cursos de la era soviética sobre ciudadanía, con nuevos materiales de enseñanza y métodos adecuados para la ciudadanía en una “verdadera” democracia constitucional. Ellos también buscaron la ayuda de Occidente. Inicialmente, esta

ayuda vino de la Federación Mundial de Letones Libres, una organización internacional que había alimentado el espíritu de independencia nacional y libertad durante la ocupación soviética.

La Asociación Americana de Letones, un componente de la Federación Mundial de Letones Libres, comenzó un proyecto de educación cívica. El apoyo financiero para el proyecto fue suministrado por la “National Endowment for Democracy”, una agencia del gobierno federal de Estados Unidos. El proyecto se inició en 1993 con la intención de diseñar y desarrollar materiales para nuevos cursos en educación cívica, en los niveles más altos de la enseñanza primaria (8vo. y 9no. grados). En los cursos introductorios se acentuó la interacción de los ciudadanos con su nuevo gobierno constitucional. También se desarrollaron cursos sobre la institución del gobierno y los derechos y responsabilidades de los ciudadanos en una democracia institucional. Los métodos de enseñanza acentuaron la enseñanza activa en vez de la recepción pasiva de la información. Las lecciones requerían que los estudiantes adquirieran y aplicaran la información y las ideas, en vez de simplemente recibirlas y repetirlas. Los maestros también exigieron el uso de operaciones cognitivas más elevadas en la organización, interpretación y evaluación de los contenidos.

Los grupos de trabajo enseñaron las habilidades de la participación y la toma de decisiones democráticas mediante el desempeño del rol, las simulaciones y las habilidades para solucionar problemas políticos. Los materiales acompañantes incluyeron un manual del maestro sobre estudio de la Cívica, un manual del estudiante sobre el mismo tema y materiales para pruebas.

Desde el principio, el personal del proyecto consideró la educación de los maestros como un componente decisivo de su trabajo. A menos que los maestros comprendieran el contenido y pedagogía de la educación cívica para la democracia, la misión medular del proyecto se haría irrealizable. Por lo tanto, comenzando en 1994, el personal del proyecto llevó a cabo más de 100 seminarios y talleres para maestros en escuelas, a todo lo largo de Letonia.

Solamente en el primer año, más de 800 maestros participaron en talleres basados en lecciones y métodos de enseñanza desarrollados en los manuales del maestro y del estudiante. En 1996, la educación cívica se había convertido en parte de la educación del maestro en tres universidades principales de Letonia.

Ya el proyecto ha promovido productivamente la educación cívica para la democracia en Letonia. Sin embargo, su misión está lejos de haber concluido. Los retos presentes y futuros incluyen una mayor promoción y desarrollo a todo lo largo de la sociedad letona del conocimiento, las habilidades y las actitudes necesarias para una ciudadanía eficaz y responsable en la democracia constitucional del país.

Polonia

Uno de los más importantes y amplios proyectos de transición es la Educación para la Ciudadanía Democrática en Polonia, un esfuerzo cooperativo del Ministerio Polaco de Educación Nacional en escuelas de Varsovia bajo control local. El proyecto se cita frecuentemente como modelo de enfoque multidimensional de largo plazo para la reforma de la educación cívica.

El proyecto se inició en 1991 y su plan exigía un conjunto de actividades diferentes pero relacionadas entre sí, que responderían a problemas específicos y urgentes identificados por los polacos, tales como la urgente necesidad de nuevos materiales de enseñanza. Las metas globales del proyecto eran institucionalizar la educación cívica en todas las escuelas en Polonia en la próxima década y construir, junto con los educadores norteamericanos, un diálogo nacional entre los maestros polacos sobre el significado de la ciudadanía democrática y la educación cívica.

La Donación Nacional para la Democracia primero financió un proyecto más pequeño, que involucró a 25 educadores polacos en el desarrollo de guías de planes de estudio y materiales de apoyo. Las guías presentaron la lógica de la explicación, metas, objetivos y guiones de contenidos para los planes de educación cívica en la escuela primaria y secundaria. Por ejemplo, un libro de

apoyo presenta 16 planes de lecciones de muestra, ilustrando temas y objetivos establecidos en la guía curricular. Un segundo libro consiste en 36 lecturas sobre la vida política, la ciudadanía y los derechos humanos, escritos por prominentes expertos y activistas políticos polacos.

Otro proyecto fue el Curso de Estudios sobre Cívica en la Escuela Primaria, financiado por el Pew Charitable Trusts. En este caso, los profesores universitarios polacos prepararon un detallado programa de estudios para un curso de dos semestres sobre los principios de la democracia, tal como se aplican a la organización y funcionamiento de las escuelas. El programa de estudios incluye objetivos, explicaciones detalladas, lecturas sugeridas y ejemplos de estrategias de enseñanza para los siguientes temas:

- (A) Derechos y responsabilidades de los estudiantes
- (B) las escuelas y la comunidad local; y
- (C) el papel de las escuelas en una sociedad democrática.

En diciembre de 1993, un grupo de prominentes educadores y expertos a todo lo largo de Polonia, se reunieron en Varsovia para discutir y criticar los materiales desarrollados para estos proyectos. Las reuniones fueron productivas en el sentido de que se introdujeron ideas nuevas, y el curriculum y los métodos de enseñanza fueron adoptados de acuerdo con las necesidades de la rápidamente cambiante sociedad polaca. Este programa ha sido exitoso desde el punto de vista de la integración de los individuos y las organizaciones a la sociedad democrática. Sin embargo, como en los otros casos, el programa fue reformado varias veces para hacer frente a las necesidades de los ciudadanos polacos y sus instituciones gubernamentales.

Cuba

Ni la República Checa, ni Letonia, ni Polonia serán reproducidas exactamente en Cuba, principalmente porque Castro no tiene intenciones de retirarse, compartir el poder, ni siquiera pasar su autoridad a alguien, incluyendo

a su hermano Raúl, mientras viva. En los últimos años, Castro y su hermano Raúl han dado pasos para planear el día en que Castro ya no gobierne a Cuba. El plan inicial incluye medidas que centralizarían la autoridad del régimen bajo la dirección de Raúl, aunque él carece del carisma y las cualidades de liderazgo de su hermano mayor. Los hermanos Castro tienen la esperanza de preservar los valores ideológicos de la revolución. Su plan puede ser definido como una sucesión de poder, más que una transición al estilo de las que tuvieron lugar en Europa del Este.

Recomendaciones sobre políticas

Hay muchas lecciones se pueden aprender de los países post-soviéticos a todo lo largo de Europa Central y del Este; sin embargo el sistema de educación de la República Checa ha sido el pionero en desempeñar un papel activo en la transición del gobierno. En 2001, el gobierno de la República Checa aprobó el Programa Nacional de Desarrollo de la Educación, un documento que es parte de su estrategia para expandir más el desarrollo social y económico en el país. El plan se enfoca en desarrollar el capital humano y social, centrándose en la creación de un nuevo sistema de valores que acentúe la ciudadanía democrática y la calidad de la vida cotidiana para los ciudadanos checos. Este fue el primer proyecto adoptado por el nuevo gobierno después de los cambios políticos de 1989 para enfocar la reforma sistemática.

La estrategia estaba dirigida a elevar el nivel de la educación y del desarrollo de los recursos humanos en la sociedad, con el único propósito de crear una sociedad civil fuerte, capaz de sostener una sociedad democrática durante los años venideros.

El plan se orientó a la creación de las condiciones políticas y económicas necesarias para modificar definitivamente las actitudes relacionadas con el tema de la inversión en la educación.

Cada concepto estratégico estuvo caracterizado por los siguientes objetivos y consideraciones:

- (1) La implementación de un sistema flexible de educación permanente dirigido a educar a niños, jóvenes y adultos para desarrollar una sociedad civil capaz de sostener una forma democrática de gobierno y un sistema económico libre.
- (2) La adaptación de un sistema educativo que tome en consideración las necesidades cotidianas de la sociedad. El objetivo era aumentar la calidad y la función práctica del sistema de educación, como preparación para las demandas que un nuevo sistema de gobierno haría a sus ciudadanos. Al mismo tiempo, necesitaba proporcionar formación profesional y técnica capaz de crear individuos con habilidades laborales que sostuvieran una economía en desarrollo.
- (3) El desarrollo de un sistema destinado a monitorer y evaluar la eficacia del plan. La idea era monitorear las contribuciones hechas al sistema de educación y sus resultados, para asegurar que estaba satisfaciendo las necesidades de nuevos ciudadanos.
- (4) La promoción de reformas internas y la apertura de las instituciones educativas exigía el establecimiento de un sistema autónomo que permitiría a las instituciones experimentar con nuevas técnicas educacionales. El sistema también fomentó la colaboración entre los sectores público y privado a lo largo de las líneas de la formación, la investigación y el desarrollo.
- (5) La adaptación del papel y los estándares profesionales de la comunidad académica estaban encaminados a brindar apoyo financiero a la comunidad académica para diseñar programas que satisficieran las necesidades de la sociedad y que fueran coordinados con el sector de los negocios. Al mismo tiempo, el plan exigía fortalecer el estatus social y profesional de los maestros y académicos.
- (6) La transición de un sistema centralizado de dirección educativa a un sistema flexible y descentralizado, capaz de reaccionar a las

necesidades de sus ciudadanos con mayor rapidez, se conseguiría contando con la participación activa de los sectores público y privado de la sociedad civil en el proceso de planteamiento, organización, implementación y evaluación. El plan también requería que se establecieran medidas específicas para el reconocimiento de responsabilidades.

Conclusión

En resumen, la reconstrucción de la educación en un país post-comunista continuará enfrentando muchos obstáculos, incluyendo:

- (1) la reconstrucción física;
- (2) la reconstrucción ideológica;
- (3) la reconstrucción psicológica;
- (4) el suministro de materiales y la reconstrucción del programa de estudio; y
- (5) los recursos humanos.

La unidad de rehabilitación y reconstrucción educacional de la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) habla de la reconstrucción como un proceso relativamente protegido con objetivos de corto, mediano y largo plazo. Los programas de emergencia cumplen los requisitos básicos necesarios para lograr que el sistema de educación trabaje de nuevo. Estos programas responden a las necesidades humanas y materiales más urgentes y manejan los componentes humanos. Los países post-comunistas deben trabajar con los consejeros occidentales para determinar las prioridades, ya que los esfuerzos estarán orientados hacia las necesidades básicas. La UNESCO argumenta que los estados no deben llevar a cabo la reconstrucción por etapas, sino que deben planearla e implementarla cuidadosamente. Las entidades relacionadas con la reconstrucción deben estar formulando planes para intervenir en la educación mucho antes de que sea posible poner en marcha tales programas.

En términos de una reconstrucción de mediano y largo plazos, la UNESCO habla de un plan maestro del sistema educacional que surgirá del análisis de las necesidades, sobre la base de las siguientes dimensiones y componentes:

- (1) ambiental;
- (2) organizacional;
- (3) de infraestructura;
- (4) material y financiero;
- (5) humano;
- (6) institucional;
- (7) pedagógico; y
- (8) curricular

La planificación eficaz de todos los aspectos de la reconstrucción educativa y del desarrollo de capacidades dependerán de la creación de los marcos organizacionales en los niveles nacional, local e institucional.

Por último, los desafíos más difíciles que enfrenta cualquier país post-comunista en su transición serán

- (1) la reconstrucción ideológica y
- (2) la reconstrucción psicológica.

Aunque estos dos asuntos merecen más consideración e investigación, vale la pena mencionarlos en este estudio.

La reconstrucción ideológica en la democratización es considerada como un factor importante en la reforma de los sistemas autoritarios, totalitarios y autocráticos. Ajusta las actitudes de los individuos y alienta el remplazo de las estructuras y valores anteriores. El fomento del pensamiento crítico, independiente y creativo es vital para la democratización de la educación. La UNESCO cree firmemente que para cumplir esta tarea, el “nuevo” sistema de educación en una transición tiene dos tareas fundamentales. La primera es educar a los niños y a los adultos con un sentido de apertura y comprensión

hacia otras personas, sus diversas culturas e historias y la condición humana básica que comparten todos. La segunda tarea es enseñarles la importancia de rechazar la violencia y de adoptar medios pacíficos para resolver los desacuerdos y conflictos.

Un rasgo común de cualquier situación de post-conflicto es la presencia de varios problemas psicológicos que van desde la desmoralización hasta el trauma severo. La necesidad de la urgente reconstrucción psicológica ha sido reconocida por varios organismos internacionales como un elemento clave para cualquier forma de transición exitosa que esté acompañada por conflicto.

En la confusión y privación que a menudo caracterizan las situaciones post-crisis, no es raro que los afectados experimenten falta de confianza, baja moral y, frecuentemente, nostalgia. El restablecimiento de la moral y la restauración de la confianza es un proceso arduo que a menudo crea un sentimiento de nostalgia por las costumbres y estilos de vida del pasado. En muchos países del bloque post-soviético, los maestros y los estudiantes continuaron encontrando difícil enfrentarse a la implementación de nuevas políticas, costumbres y estilos de enseñanza y aprendizaje desconocidos.

La incertidumbre, la inseguridad y la inestabilidad que siguen a los períodos de crisis, inevitablemente traen como resultado el estrés, la ansiedad y la depresión, condiciones que frecuentemente conducen a enfermedades físicas tanto en los adultos como en los niños.

Existe una necesidad muy extendida de poder contar con programas especiales de rehabilitación diseñados para ayudar a los niños traumatizados por las crisis, especialmente aquellos que han padecido la violencia o la pérdida de un miembro de su familia como resultado del conflicto. Se encuentran disponibles numerosos ejemplos de programas que han sido usados por países que atraviesan transiciones para ayudar a identificar y tratar a los enfermos de traumas. Sin embargo, es importante reconocer que la reconstrucción psicológica, especialmente en el caso del trauma, es un proceso de largo plazo. El trauma también representa un serio obstáculo para los procesos educativos. La educación escolar regular es importante en el establecimiento de un

ambiente seguro y cuidado, considerado por los psicólogos como el medio más eficaz de aliviar las repercusiones psicológicas para los niños. También es vital el apoyo psicológico para los maestros.

Es importante en cualquier transición escuchar a las necesidades individuales y desarrollar planes de acción que sean flexibles y puedan ser adaptados a varias condiciones ideológicas y psicológicas. Si no se hace desde el principio, entonces el proceso de transición será superficial y posiblemente fracasará.

Referencias

Adams, J. D., J. Hayes, and B. Hopson. 1976. *Transition: Understanding and Managing Personal Change* [La transición: La comprensión y el manejo del cambio personal]. Londres: Martin Roberston.

Agh, Attila. 1995. "The Paradoxes of Transition: The External and Internal Overload of the Transition Process" [Las paradojas de la transición: La sobrecarga externa e interna del proceso de transición]. En *Hungary: The Politics of Transition* [Hungria: La política de transición], editores T. Cox & A. Furlong. Londres: Frank Caas.

Avenarius, Hermann. 1991. "Die Schulgesetzgebung in den neuen Bundesländern". *Deutsche Lehrerzeitung* 38: pp. 21 – 24.

Badat, Saleem. 1995. "Educational Politics in the Transition Period." [La política educacional en el período de transición]. *Comparative Education*. 31: pp. 141 – 159.

Bahmueller, Charles F. 1991. *Civitas: A Framework for Civic Education*. Calabasas, CA: Center for Civic Education.

Birzea, César. 1994. *Educational Policies of the Countries in Transition* [Políticas educacionales de los países en transición]. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Bobio, Norberto. 1990. *Liberalism and Democracy* [Liberalismo y democracia]. Londres, Inglaterra: Verso.

Broadfoot, P., C. Brock y W. Tulasiewicz. 1981. *Politics and Educational Change* [La política y el cambio educacional]. Londres: Croom Helm.

Broclawik, Krzysztof. 1992. *Schools and Democratic Society: A Course Syllabus for Poland's Future Teachers* [Las escuelas en la sociedad democrática: Un curso de programas de estudio para los futuros maestros de Polonia]. Columbus, OH: The Mershon Center.

Brzaklik, Krystana. 1993. *Life in a Democratic Society: A Primary School Civics Course for Poland* [La vida en una sociedad democrática: Un curso de estudios de Cívica en la escuela primaria para Polonia]. Varsovia, Polonia: Ministerio de Educación Nacional.

Cox, Terry y Andy Furlong, editores. 1995. *Hungary: The Politics of Transition* [Hungria: La política de transición]. Londres: Frank Cass.

Dalin, Per. 1978. *Limits to Educational Change* [Los límites para el cambio educacional]. Londres: Macmillan Press.

Darvas, Peter y Felisa Tibbitts. 1992. "Educational Change in Central Eastern Europe: Tradition, Context and New Actors – The Case of Hungary" [El cambio educacional en Europa Centrooriental: Tradición, contexto y nuevos actores – El caso de Hungría] en *Education in East/Central Europe: Report of the OSLO Seminar* [La educación en Europa Centrooriental: Informe del seminario de OSLO], editor A. Tjeldvoll. Buffalo, NY: State University of New York.

Dostalova, Radmila. 1993. *Humanistic and Democratic Goals in the Czech Secondary Schools: Aims and Outlooks* [Metas humanísticas y democráticas en las escuelas secundarias checas: Objetivos y perspectivas]. Praga, República Checa: Comenius Center for Education and Democracy.

Education for Democracy Project 1987. *Education for Democracy: A Statement of Principles* [La educación para la democracia: Una declaración de principios]. Washington, DC: American Federation of Teachers.

Elster, Jon y Rune Slagstad, editores. 1988. *Constitutionalism and Democracy* [El constitucionalismo y la democracia]. Cambridge, Inglaterra, Cambridge University Press.

Giliomee, Hermann. 1995. "Democratization in South Africa" [La democratización en Sudáfrica]. *Political Science Quarterly: The Journal of Public and International Affairs* 110: pp. 83 – 104.

Glaebner, Gert-Joachim, editor. 1996. *Germany after Unification: Coming to Terms with the Recent Past* [Alemania después de la unificación: Llegando a un acuerdo con el pasado reciente]. Atlanta: Rodopi.

Hall, Kermit L. 1993. *The Power of Comparison in Teaching About Constitutionalism, Law, and Democracy*. [El poder de comparación en la enseñanza acerca del constitucionalismo, la ley y la democracia]. Estudio presentado en la Conferencia sobre Educación para la Democracia en el Mershon Center of the Ohio State University, Columbus, OH, marzo 4-7.

Hofmeyr, J. y P. Buckland. 1992. "Education System Change in South Africa" [El cambio en el sistema de educación en Sudáfrica]. En *McGregor's Education Alternatives*, editores R. McGregor & A. McGregor. Juta: Kenwyn.

Kandel, I. L. 1948. *Education in an Era of Transition* [La educación en una era de transición]. Londres: Evans Brothers.

Karl, T. L. y P. Schmitter. 1991. "Modes of Transition in Latin America and Southern and Eastern Europe" [Los modos de transición en América Latina y

Europa Central y del Sur]. *International Social Science Journal* 128: pp. 269 – 284.

Melosik, Zbyszko. 1991. “Poland in the 1990’s: The Role of Education in Creating a Participatory Society” [Polonia en los años noventa: El rol de la educación en la creación de una sociedad partícipe]. *Social Education* 55 (marzo): pp. 191 – 193.

Offe, Claus. 1996. *Varieties of Transition: the East European and East German Experience* [Variedades de transición: La experiencia de Europa del Este y Alemania del Este. Cambridge, MA: Polity Press.

O’Donnell, G. y P. Schmitter. 1986. *Transitions from Authoritarian Rule* [Las transiciones de gobierno autoritario]. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Pastuovic, Nikola. 1993. “Problems of Reforming Educational Systems in Post-Communist Countries” [Los problemas de reformar los sistemas educacionales en los países post-comunistas]. *International Review of Education*. 39: pp. 405 – 418.

Patrick, John J. 1994. *Civic Education in Former Communist Countries of Central and Eastern Europe* [La educación cívica en los antiguos países comunistas de Europa Central y del Este]. Bloomington, IN: Social Studies Development Center Occasional Paper.

Quigley, Charles N. 1994. *National Standards for Civics and Government* [Estándares nacionales para el estudio de la Cívica y el gobierno]. Calabasas, CA: Center for Civic Education, 1994.

Ravitch, Diane y Abigail Thernstrom, editores. *The Democracy Reader* [La antología de la democracia]. New York: Harper Collins Publishers.

Ravitch, Diane. 1991. “A Report from Eastern Europe” [Un informe de Europa del Este]. *The Social Studies* 82 (marzo/abril): pp. 49 – 55.

Ravitch, Diane. 1990. *Democracy: What it is, How to Teach it*. [La democracia: ¿Qué es, cómo enseñarla?]. Washington, DC. Educational Excellence Network.

Remy, Richard y Jacek Strzemieczny, editores. Disponible en 1996. *Civic Education for Democracy in Poland* [La educación cívica para la democracia en Polonia]. Washington, DC: National Council for the Social Studies, en asociación con el ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education.

Remy, Richard C. 1994. *Teaching Democracy in East Central Europe: The Case of Poland* [Enseñando democracia en Europa Centrooriental: El caso de Polonia]. Bloomington, IN: ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education.

Remy, Richard C. 1993. *Building a Foundation for Civic Education in Poland's Schools: Final Report* [Construyendo una Fundación para la educación cívica en Polonia] Columbus, OH: The Mershon Center.

Salter, Brian y T. Tapper. 1981. *Education Politics and The State. The Theory and Practice of Educational Change* [Las políticas de educación y el estado. La teoría y práctica del cambio educacional]. Londres: Grant McIntyre.

Schopflin, George. *Politics in Eastern Europe: 1945-1992.* [La política en Europa Oriental: 1945-1992.] Oxford: Blackwell, 1993.

Skilbeck, Malcolm. 1991. "Who Controls Educational Reform?" [¿Quién controla la reforma educacional?] *En The Reform of Educational Systems to Meet Local and National Needs* [La reforma de los sistemas de educación para satisfacer las necesidades locales y nacionales], editor Turner, John. Oxford: Oxford Conference Papers.

Tjeldvoll, Arild, editor. 1992. *Education in East/Central Europe: Report of the OSLO Seminar* [La educación en Europa Centrooriental: Reporte del seminario de OSLO]. Buffalo, NY: State University of New York.

Valdmaa, Sulev. 1994. *Civic Education Curricula for the Forms IX and XII* [Programa de estudios de educación cívica para las clases IX y XII], Tallinn, Estonia: Jann Tonisson Institute.

Varat, Jonathon D. 1991. "Reflections on the Establishment of Constitutional Government in Eastern Europe" [Reflexiones sobre el establecimiento del gobierno constitucional en Europa del Este]. Estudio presentado en la Conferencia Internacional sobre la Democracia Occidental en Europa del Este, Berlín, Alemania, octubre 13-18.

Weiler, Hans N. 1978. "Education and Development: From the Age of Innocence to the Age of Skepticism" [La educación y el desarrollo: De la edad de la inocencia a la edad del escepticismo] *Comparative Education* 14: pp. 179 – 198.