

LA IMPORTANCIA DE LA FORMACION POLITICA PARA LA CULTURA POLITICA

Por GERHARD W. WITTKÄMPER

1. INTRODUCCION: DEMOCRACIA Y COMPETENCIAS CIUDADANAS

Cuando una democracia se da una Constitución, el texto de ésta, el derecho constitucional, debe llenarse de vida. Ello puede aplicarse tanto a la Ley Fundamental de la República Federal de Alemania, en el año de 1949, como a la Constitución de España en el de 1978. Toda democracia precisa, pues, de una multitud de instituciones, procesos, personas y procedimientos, que llenan de vida a la norma constitucional y que imponen su huella en la democracia. En Francia se llama a estos factores que llenan de vida a la Constitución, el ambiente político, y en la República Federal de Alemania, «la cultura política».

La cultura política únicamente puede desarrollarse en el ámbito de una Constitución democrático-liberal, en la cual los ciudadanos, ya como personas aisladas, ya en grupos o en asociaciones más amplias, influyen activamente en la cultura política. E igual que no hay *écuyères* o futbolistas de nacimiento, tampoco hay ciudadanos de nacimiento de una democracia liberal.

A fin de que los ciudadanos puedan llenar de vida la cultura política de una democracia liberal, tienen que haber recibido previamente ciertas competencias que les permitan moverse, dentro de la cultura política, interpretando determinados papeles. La teoría de la educación política conoce cuatro de estas competencias.

Competencia 1: Competencia de especialización

El ciudadano de un Estado democrático-liberal tiene que poseer un cierto acopio de conocimientos y capacidades, por ejemplo, la capacidad de rellenar

una papeleta electoral o el conocimiento acerca de la interrelación de las distintas instituciones de un Estado democrático. Esto es lo que significa, en conjunto, la competencia objetiva.

Competencia 2: Competencia social

Un primer ministro británico dijo en cierta ocasión que la democracia es una amante cara. Con ello pretendía indicar que un Estado democrático, en ciertas circunstancias, resulta difícil de comprender y de penetrar en sus numerosas conexiones vitales. ¿Qué tiene esto que ver con la competencia social? En la competencia social se trata de la capacidad de ordenar en un conjunto un cierto conocimiento objetivo adquirido y unas capacidades determinadas. Precisamente no se es un ciudadano competente de un Estado democrático si, aun conociendo con exactitud el proceso legislativo, se ignora el resto del sistema de instituciones y procedimientos de la dominación estatal, de modo que no es posible ordenar estos conocimientos legislativos. La competencia social implica la capacidad de conjugar esferas aisladas en un cuadro de conjunto que suele corresponder con la generalidad de la verdad del propio Estado.

Competencia 3: Competencia comunicativa

Por regla general se espera que el ciudadano de un Estado democrático-liberal se pronuncie: tiene que tomar la palabra en los partidos políticos, en las asambleas, en las asociaciones y en los debates de todo tipo y no puede resignarse a ser el compañero de camino silencioso y carente de voluntad. La libertad democrática de expresión viene dada por el hecho de que los individuos entran en comunicación mutua y discuten unos con otros sobre el bien común y sobre las formas y procedimientos de definir y realizar un bien común determinado. Hacia este objetivo se orienta la competencia comunicativa, esto es, el ciudadano tiene que aplicar y realizar su competencia de especialización y su competencia social también en la comunicación con los demás, como interlocutor en las discusiones y como creador de opinión.

Competencia 4: Competencia cultural

Teóricamente, un ciudadano podría realizar las tres competencias citadas: competencia objetiva, competencia social y competencia comunicativa, en la medida en que sus profesores le hubieran inculcado un cierto conoci-

miento objetivo, un cierto conocimiento de ordenación y determinadas capacidades de comunicación a través de actividades educativas, y en la medida en que para el ciudadano hubiera una coincidencia entre el contenido de las clases y sus propias decisiones axiológicas. Esto último sería poco deseable, ya que, en último término, se espera que el ciudadano de la democracia liberal sea capaz de formular su propio punto de vista y de encontrar su puesto en la sociedad. La competencia cultural implica, por tanto, la capacidad del ciudadano de tomar su decisión axiológica propia dentro del marco de las opiniones democráticas y de determinar su posición propia sin depender de los demás como un esclavo. La competencia cultural significa que el ciudadano ha de poseer la capacidad y el valor de autorrealizarse y de tomar una decisión democrática completamente individual para su persona.

Si coincidimos en que se han de inculcar estas competencias al ciudadano de una democracia liberal, que éste debe y tiene que poseerlas, entonces se plantea la cuestión, en la enseñanza escolar de las democracias, de qué aportaciones ha de prestar la enseñanza escolar —en relación con todas las formas y todos los grados escolares— a fin de que se realicen estas competencias. Todo esto implica, por otro lado, que de todas las competencias que una democracia precisa en sus ciudadanos, si quiere tener una cultura política viva, la enseñanza escolar tiene una importancia clave para la cultura política de un país. A partir de esta convicción se ha desarrollado en muchos países democráticos del mundo occidental una disciplina que se orienta a la configuración de la competencia de especialización, la competencia social, la competencia comunicativa y la competencia cultural.

La cuestión de cómo debe conformarse esta disciplina, en especial en lo relativo a qué valores deben orientarla, resulta controvertida entre las diversas escuelas de la enseñanza política que parten de posiciones teóricas y de concepción del mundo diferentes. Por encima de esta controversia acerca de los valores de orientación, sin embargo, existe una relativa unidad de criterio en cuanto a la necesidad de llegar a la configuración de las cuatro competencias citadas, partiendo de posiciones teóricas muy diversas.

2. EL DESARROLLO DE LAS CONCEPCIONES DE LA EDUCACION POLITICA EN LA REPUBLICA FEDERAL DE ALEMANIA A PARTIR DE LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL

El desarrollo de las concepciones de la educación política en la República Federal de Alemania a partir de la segunda guerra mundial ofrece una perspectiva relativamente interesante acerca de los fundamentos sobre los

cuales se edifican los valores orientadores de la Formación Política. Por ello, vamos a bosquejar aquí brevemente las diversas fases de este desarrollo.

2.1. *Educación orientada hacia el sentido comunitario y hacia la cooperación (1945-1953)*

Desde el primer momento de la segunda posguerra mundial se dio en la República Federal una corriente muy influyente orientada contra todo tipo de fijación de la Formación Política al Estado y contra la existencia de la «Formación Política» como disciplina especial. La justificación de esta actitud fue que, tras la decepción sufrida por los ciudadanos con el Estado contra Derecho (*Unrechtsstaat*) del Tercer Reich, era necesario educar a éstos en los valores democráticos fundamentales, esto es, educar para la cooperación, las relaciones humanas, la honestidad y la tolerancia.

Por muy comprensible que fuera esta reacción tras el llamado Tercer Reich, no dejaba de ser peligrosa, puesto que, en último término, lo que con ella se buscaba era una educación social despolitizada en relación con los valores sociales generales.

2.2. *Educación orientada hacia conocimientos y comprensiones fundamentales en una disciplina concreta (1952)*

A partir de 1952 una serie de teóricos se pronunció en contra de la dirección básica de la fase 1 con el argumento de que los valores sociales generales, como la cooperación, se tenían que pensar y desarrollar en la concreción histórica de la realidad de un Estado determinado si se quería que fuesen eficaces. Si nos limitamos únicamente a los valores sociales, sin consideración de la situación histórica de un Estado determinado, se puede alcanzar, en ciertas circunstancias, una vinculación emocional de la voluntad y el sentimiento de los escolares a los valores sociales, pero no un conocimiento y una comprensión que estén relacionados con la situación histórica de un Estado determinado.

A consecuencia de este razonamiento se llegó a un cambio en 1952, cuando se abogó por una disciplina específica, históricamente concreta y vinculada al Estado.

2.3. *Educación orientada hacia la actividad política y la participación en la vida constitucional (a partir de 1956)*

Es posible dar a los escolares y otros ciudadanos jóvenes una educación orientada hacia el conocimiento y la comprensión concretos de la construc-

ción y evolución de un Estado democrático, al tiempo que se deja a un lado la cuestión de la actividad política y la participación política propias. Este peligro fue dibujándose cada vez más en la República Federal en torno a 1955. Al reconocérsele como tal se adjudicó a la Formación Política la tarea no solamente de proporcionar un conocimiento y comprensión básicos de una democracia liberal, sino también de poner a los escolares en situación de cumplir las funciones de elector y ciudadano que la Constitución les atribuye a lo largo de sus vidas.

2.4. *Educación orientada hacia el pensamiento crítico, hacia la capacidad crítica (a partir de 1962)*

En sus comienzos, la joven democracia de la República Federal de Alemania mostró una inclinación pronunciada y duradera por orientar la educación para la actividad y participación políticas de forma que la Constitución y las decisiones constitucionales se consideraran como un valor en sí mismas y se veían de un modo acrítico. La razón de esto hay que ir a buscarla en un agradecimiento sentimental por la forma democrática de Estado y también en las preocupaciones que producían los posibles peligros para la democracia incipiente. No se consideraba que fuera tarea de la Formación Política la configuración de un pensamiento constitucional crítico, la educación de ciudadanos con capacidad crítica dentro de los ámbitos posibles de acción abiertos por la Constitución. Esta idea comenzó a manifestarse a partir de 1960; ya no se subrayó solamente que la Formación Política tiene que ser una introducción a la vida social, política y económica, sino que también debe mostrar los grupos de poder, los campos de tensión social y las condiciones de la reordenación social, con el objetivo de aumentar la capacidad de criterio del escolar.

La Formación Política recibió así una misión dialéctica: de un lado, tenía que asegurar la identificación del ciudadano con su Estado, y de otro, tenía que suscitar, en el mismo ciudadano, una conciencia crítica, una desconfianza viva frente a todos los poderosos. La Formación Política, por tanto, tenía que vivir en una tensión entre identificación y, al mismo tiempo, distanciamiento crítico.

2.5. *Educación orientada hacia la conciencia del conflicto y al conocimiento del conflicto (a partir de 1965)*

A partir de 1965 se produjeron en la República Federal fuertes controversias sobre la Formación Política, controversias que se relacionan con un

concepto muy mal interpretado, el concepto de la «pedagogía del conflicto». Los malos entendidos han tenido su origen, en gran medida, en el hecho de que muchos autores y docentes utilizaron el concepto de conflicto sin mayor justificación, de modo tal que, en muchas ocasiones, los políticos, los padres y los profesores tuvieron la impresión de que la Formación Política «tocaba a rebato» en una fase de la vida social conflictiva.

Sólo después se ha podido ver que gran parte de esta polémica descansaba sobre confusiones y no merece la pena volver aquí a explicar tales confusiones.

En el fondo, la polémica tiene su origen en que, a comienzos de los años sesenta se discutió mucho en la sociología acerca de las funciones de los conflictos sociales, volviendo a imponerse la opinión de que hay una tarea de los conflictos en las sociedades modernas de tipo democrático-liberal que consiste en mantener y fomentar el cambio de las sociedades y de sus partes. En una palabra: tras haber existido la opinión, desde la fundación de la República Federal de Alemania en 1949, de que el conflicto social es algo negativo, fue imponiéndose poco a poco el criterio de que los conflictos también pueden verse, en cierta medida, como algo positivo. Cabe aplicar aquí la frase de Immanuel Kant: «El humano quiere la concordia, pero la naturaleza sabe mejor lo que conviene a su especie y ofrece la discordia.»

Como conclusión de esta polémica se obtuvo la conciencia, necesaria para la formación política, de que la democracia, que es desde luego un proceso político, no se puede comprender por medio de una interpretación del texto constitucional o por medio de una mera descripción de lo que sea la realidad constitucional; la formación política tiene, por tanto, que transmitir el conocimiento de que los conflictos son necesarios en el proceso democrático y que en este proceso democrático casi siempre hay varias posibilidades de solución y, en consecuencia, los conflictos resultan inevitables dentro de ciertos límites.

2.6. *Educación orientada hacia la emancipación crítica* (desde 1967)

A partir de 1967, bajo la influencia de la recesión de 1966-67 y también de la guerra de Vietnam y de los conflictos raciales en los Estados Unidos, fue imponiéndose una orientación pedagógica que se configuraba como una ciencia educativa crítica. Esta orientación se remitía a la idea originaria del gobierno del pueblo y recordaba que la democracia se ha de entender como la autodeterminación de la humanidad. La emancipación crítica implica, por

tanto, la capacidad de la configuración racional de la propia vida y la eliminación de la heterodeterminación.

En el fondo esta última orientación continúa viviendo hoy día en la Formación Política de la República Federal de Alemania. Asimismo, se discute, entre social-liberales de un lado y cristiano-demócratas del otro, acerca de si la orientación emancipadora debe valorarse de modo superior a la educación para la identificación crítica con los valores axiológicos de la Constitución y los principios estructurales de la democracia liberal.

2.7. *Resumen*

Si se sintetizan las concepciones de la Educación Política en la República Federal después de la segunda guerra mundial, se deriva lo siguiente en lo relativo a las funciones de la Formación Política:

a) En todo momento ha estado fuera de duda que la Formación Política tiene una función *político-educativa* que ha de proporcionar algún tipo de conocimiento y determinadas habilidades, que presuponen la función como ciudadano del Estado.

b) Al mismo tiempo, es indiscutible que la Formación Política debe tener un tipo de *función sociopedagógica* que ha de facilitar una educación humanitaria, es decir, que ha de oponerse a la decadencia de los vínculos sociales y humanos.

c) La Formación Política tiene la obligación también de ilustrar acerca de la multiplicidad de instituciones democráticas y de evitar que el ciudadano se pierda en el mundo político en el que ha de vivir. Esta *función de orientación en el mundo* tiene asimismo el objetivo de contrarrestar un orden estatal cada vez más complicado por medio de una orientación racional.

d) Cuanto más cercana se halla la Formación Política a la educación universitaria, dentro del sistema escolar, más cabe preguntarse si no le corresponde asimismo una función *propedéutico-científica*, esto es, la preparación para la posterior formación científica.

e) Finalmente, la Formación Política tiene una *función emancipadora*, puesto que tiene que auxiliar a los seres humanos en la autodeterminación, facilitándoles las competencias de que hablábamos en el apartado 1.

3. LA FUNCION DEL PROFESOR

La relación entre profesor y alumno es una forma básica del contacto pedagógico. En muchas disciplinas se discute hoy acerca de esta forma bá-

sica; así, por ejemplo, en la psicología pedagógica, la sociología pedagógica y la ciencia de la comunicación.

En una Formación Política que se orienta hacia la democracia, en la cual existe, sobre todo, libertad de expresión y se trata de conseguir la capacidad de la autodeterminación, la cuestión de la relación entre el profesor y el alumno y la de la atmósfera de trabajo en la escuela tienen una importancia especial. La posición del profesor con relación a los alumnos, las reacciones de los alumnos frente al profesor y la actitud del profesor frente a sí mismo y a su cometido tienen importancia en todas las disciplinas, pero en la Formación Política, que en el tipo ideal tiene que ser una reproducción en pequeño de la democracia, la relación profesor-alumno y su configuración tienen una importancia capital. Podemos hacer aquí algunas observaciones en este sentido:

El comportamiento autoritario del profesorado en una Formación Política orientada hacia la democracia resulta tan destructor como una especie de pedagogía del *laissez-faire* de la que los alumnos obtengan la impresión de que la democracia es una especie de hacer lo que se quiera colectivamente.

Se trata, por tanto, de que el profesor encuentre en su clase la mezcla correcta de un comportamiento dominante (caracterizado por el empleo de la coacción, las órdenes, las amenazas y la censura) y de un comportamiento integrador (caracterizado por el hecho de que el maestro está siempre dispuesto y sin reservas a admitir las iniciativas de los alumnos).

En cada una de estas formas de comportamiento existen diversas categorías de comportamiento; por ejemplo, cabe imaginar un comportamiento dominante del profesor acompañado continuamente de conflictos entre profesor y alumnos o bien un comportamiento dominante acompañado de colaboración entre profesor y alumnos. También en el comportamiento integrador existen varias formas de comportamiento y, en conjunto, se tratará de que el maestro consiga una mezcla de integración y dominación que, según investigaciones empíricas, obtiene el mayor éxito educativo cuando la proporción entre integración y dominación se encuentra entre el 1,8 y el 1,9, esto es, cuando las posiciones integradoras en relación con las dominadoras se encuentran en una proporción de 2:1.

4. PROBLEMAS GENERALES PEDAGOGICOS Y DIDACTICOS

Cuando una cultura política se decide a implantar la Formación Política con el objetivo de fortalecer la competencia democrática, se encuentra, como es también el caso con otras disciplinas, ante una serie de problemas de

didáctica y pedagogía generales. De entre estos problemas citamos aquí algunos a título de ejemplo que, sin embargo, nos parecen los más importantes.

4.1. *Orientaciones de investigación diferenciadas en la didáctica*

La llamada escuela teórico-educativa y categorial de la didáctica tiene una tendencia a derivar a ésta como disciplina independiente a partir de una teoría general de los contenidos educativos. De seguir las recomendaciones de esta escuela sería necesario, a fin de poder llevar a cabo la Formación Política, comenzar proponiendo una teoría general de los contenidos educativos generales.

La escuela teórico-informativa de la didáctica entiende a ésta, en principio, como una construcción de procesos de transmisión de la información. En esta rama de la investigación de la didáctica, por tanto, el punto central consiste en la construcción de un proceso óptimo de comunicación en el marco de la enseñanza de la disciplina.

Distinta también es la escuela de la teoría del aprendizaje y la teoría estructural. Esta escuela da la mayor importancia al hecho de que la enseñanza sea un conjunto combinado de decisiones de contenido y método y, sobre esta base, trata de convertir a la teoría del aprendizaje en fundamento de la didáctica.

Para la escuela crítico-emancipadora lo más importante es que las competencias y la emancipación expuestas en el apartado 1 se realicen como categorías didácticas.

Para la escuela teórica de la planificación de la enseñanza lo esencial en el campo de la didáctica es la representación sistemática de los procesos de enseñanza y aprendizaje como medios de la planificación de la enseñanza.

4.2. *Problemas de objetividad y problemas lingüísticos*

Cuando la Formación Política se ocupa de la democracia en su conjunto o de algunos ámbitos específicos (como la escuela, la familia, el tiempo libre, la profesión, el espacio público o las relaciones internacionales), igual que cuando se ocupa de proyectos de acción (como la asistencia, el consumo, la producción, la codeterminación, la organización), se encuentra frente a un problema de objetividad, así como frente a un problema lingüístico que, tanto para la República Federal de Alemania como, sin duda, para España, provienen de la estratificación y de la multiplicidad de las sociedades modernas.

El problema de objetividad es el siguiente: tanto el trabajo como la alimentación como la familia representan cosas distintas para estudiantes de orígenes sociales también distintos. ¿Cómo puede presentarse el concepto objetivo de «trabajo» o de «organización», por mencionar solamente estos dos, cuando se está ante un grupo de alumnos muy estratificado, de procedencia social muy diferenciada?

A este problema de objetividad viene a unirse también un problema lingüístico: muchos conceptos de las Constituciones democráticas son abstractos, muy concentrados, jurídicos y con ello incomprensibles, o sin contenido, para el lego. ¿Cómo podemos presentar, en términos lingüísticos problemas objetivos concretos —sin falsear al mismo tiempo las correspondencias objetivas de las estructuras y los procesos— para que se hagan comprensibles, teniendo en cuenta la edad, la procedencia social y la formación previa de los alumnos?

4.3. *El principio de la espiral*

La solución del problema del apartado 4.2, así como del problema de ir realizando paulatinamente las competencias del apartado 1, reside en el principio de espiral, así como en su realización: se trata de obligar al alumno adolescente a enfrentarse poco a poco con contenidos crecientes de conocimientos, exigencias crecientes de comprensión, así como exigencias crecientes de comportamiento, según el principio de una espiral que asciende girando en círculos cada vez más amplios.

4.4. *El principio de la especialidad*

En la enseñanza de las matemáticas tenemos a nuestra disposición, como magnitud especial de referencia, la disciplina científica de las matemáticas; en la enseñanza del deporte, la ciencia del deporte; en la enseñanza de la física, la física; en la enseñanza de la química, la química. ¿Cuál es el principio de especialidad de la Formación Política?

Los problemas sociales que la Formación Política trata, por ejemplo, la justicia social, son abordados por muchas disciplinas; en consecuencia, podría pensarse que la Formación Política sólo puede tratar los problemas sociales desde un punto de vista no especializado, sin vinculación a una ciencia específica. Por ejemplo, el problema de la pobreza tendría que tratarse desde la perspectiva de varias disciplinas especializadas: la Economía, la Sociología y la Ciencia Política.

Frente a esto hay argumentos importantes en el sentido de que toda disciplina académica ha de estar en relación con una disciplina científica como

magnitud de referencia, de modo tal que cabría pensar en una vinculación estrecha entre la disciplina académica de la Formación Política y la disciplina científica de la Ciencia Política.

Una última posibilidad sería considerar a la Formación Política como superadora de las disciplinas, es decir, someter a varias disciplinas científicas originarias a un proceso de condensación para filtrar de ellas la Formación Política.

En la República Federal, en la que la Formación Política es competencia de los *Länder*, prácticamente todas las concepciones que aquí se han mencionado se aplican a la solución del principio de la especialidad.

5. PROBLEMAS DIDACTICOS ESPECIALIZADOS

5.1. *El concepto de didáctica especializada*

La didáctica se ocupa de la planificación, la organización y la aplicación de la enseñanza y el aprendizaje. La didáctica es una ciencia social aplicada que tiene un objetivo doble: de un lado, analizar la acción de la enseñanza, hasta llegar a la investigación de la misma y, de otro lado, construir procesos de aprendizaje normativos en el sentido de las ciencias de referencia y, en el caso de la Formación Política, en el sentido, especialmente, de la Ciencia Política.

La didáctica especializada se ocupa de reinterpretar los conocimientos de la didáctica general (desde la determinación del objetivo de la enseñanza hasta el control del aprendizaje) en procesos relativos a la especialidad y procesos relativos a los alumnos, y ello desde el doble punto de vista de la disciplina científica correspondiente de un lado y, de otro, de los conocimientos establecidos por la didáctica y la pedagogía generales.

Una enorme importancia, asimismo, tiene la didáctica en lo relativo a la cuestión de si es posible fomentar la cultura política en función de la Formación Política.

5.2. *Cuatro problemas de la didáctica especializada*

¿En qué consisten los problemas principales de la didáctica especializada?

El primer problema que es necesario resolver es el problema de la *intencionalidad*: se trata aquí de cuáles quieren y deben ser los objetivos de la Formación Política en la esfera cognoscitiva (capacidades relativas al conocimiento), en la esfera pragmática (capacidades relativas a la acción), en la

esfera emocional (capacidades relativas a las actitudes y los valores) y en la esfera social (actitud frente a la comunidad ciudadana y frente a la comunidad humana).

El segundo problema es el de la *temática*: ¿cuáles han de ser los ámbitos objetivos de aprendizaje en la Formación Política y cuál es el objeto de conocimiento? ¿En qué medida debe la Ciencia Política determinar ámbitos objetivos como la familia, la escuela o el objeto de conocimiento, como la casa de labranza, la empresa fabril o el parlamento comunal?

El tercer problema es el del *método*: se trata aquí de la forma de comportamiento de la que se ha de ocupar el enseñante y de cuál haya de ser su organización de la enseñanza, por ejemplo, la organización social de la clase (trabajo de grupo, trabajo individual, fases de trabajo en silencio, fases de discusión, etc.).

El cuarto problema es el de la *elección de medios*: se trata de la cuestión de con qué medios de configuración se ha de trabajar (por ejemplo, materiales y herramientas), con qué símbolos (por ejemplo, lenguas habladas y escritas, periódicos), con qué representaciones (por ejemplo, imágenes objetivas) y con qué modelos (por ejemplo, ejemplares de periódico); sin necesidad de mencionar aquí la radio y la televisión escolares.

5.3. *El programa de la Ciencia Política, sus objetivos y sus dimensiones*

En la política educativa aplicada, esto es, en la orientación de la Formación Política, todas las cuestiones que hemos tratado hasta ahora desembocan en un programa escrito de cómo debe desarrollarse la clase en términos prácticos. Por regla general, un programa contiene información acerca de la teoría de la sociedad y de la educación en que se fundamenta la Formación Política, sobre el proceso de la enseñanza y sobre las condiciones y criterios que influyen en este proceso.

Los objetivos de comportamiento especialmente importantes para la cultura política de un país y a los que aspira la Formación Política, se expresan, en el contexto del programa, por medio de cualificaciones, esto es, por medio de orientaciones abstractas, relativas al comportamiento; las *cualificaciones* de la Formación Política son las capacidades y disposiciones que se han de inculcar en el ciudadano para que pueda hacer frente a las situaciones vitales sociopolíticas.

Estas cualificaciones comprensivas se concretan por medio de *objetivos* de aprendizaje de primer y de segundo orden que constituyen el punto de partida para la planificación de la enseñanza correspondiente, tanto en un ni-

vel elevado de abstracción (objetivos de aprendizaje de primer orden) como en un nivel medio de abstracción (objetivos de aprendizaje de segundo orden).

Veamos una cualificación: «Se trata de conseguir en los alumnos la capacidad de perseguir la consecución de sus ideas sobre la felicidad, en la medida en que éstas no vayan en perjuicio de los demás; se trata, asimismo, de despertar en ellos la disposición a posibilitar y aceptar que los otros persigan la consecución de sus ideas respectivas acerca de la felicidad»; de este modo, el objetivo de aprendizaje de primer orden sería: «capacidad y disposición de reconocer y tomar en serio las aspiraciones de los demás a la felicidad»; el de segundo orden sería: «disposición a considerar el valor intrínseco de las ideas de los demás acerca de la felicidad».

La dimensión de los objetivos de un programa comprende, por tanto, cualificaciones, objetivos de aprendizaje de primer orden y objetivos de aprendizaje de segundo orden o, en otros términos, objetivos normativos, objetivos amplios y objetivos detallados.

6. INDICACIONES PARA LA FORMACION DEL PROFESORADO

Un Estado que implanta la Formación Política en sus escuelas, a fin de fomentar la cultura política, en relación con la decisión democrática de su Constitución, debe también tomar en consideración cómo quiere organizar la formación del profesorado en relación con la Formación Política.

6.1. *El componente de la disciplina científica*

Esta formación del profesorado tiene que estar basada, en principio, en un conocimiento científico especializado que ha de provenir, sin duda, de la Ciencia Política, de la Sociología (dada la gran importancia de la Sociología Política) y de la Economía (dada la importancia fundamental de los procesos económicos para la cultura política de un país). Aunque la formación científica especializada tiene que comprender, en sentido estricto, la Ciencia Política, la Sociología y la Economía, también son deseables la Filosofía Política y conocimientos de Historia, así como de Derecho público.

Además se debe contar con los estudios de Didáctica y Pedagogía generales, que también se exigen a otros profesores.

6.2. *El componente didáctico especializado*

Aunque el profesor se haya formado ya de un modo científico especializado, sigue sin poder dar clase, provisto únicamente de este bagaje formativo. En consecuencia, todo Estado democrático debe pensarse cómo defiende al profesor del choque de la praxis, que, en ciertas circunstancias, no solamente puede producirle una crisis personal, sino también ocasionar en él una actitud negativa frente al orden político que es el responsable de su choque con la praxis.

En la República Federal, la tarea de la primera fase de la formación del profesorado, que se da en las universidades, consiste en proporcionar el componente de disciplina científica y el componente didáctico especializado. Por ello es conveniente que ya los estudios en la Universidad vayan acompañados por estudios de prácticas en los colegios, esto es, por los primeros intentos de clase en las escuelas. Por supuesto que todavía hay que vencer en este sentido muchos obstáculos antes de que las universidades den posibilidades a sus estudiantes para que realicen estudios prácticos en las escuelas.

Por lo demás, este componente didáctico especializado está reservado en la República Federal a la segunda fase de la formación del profesor, esto es, a las prácticas preparatorias estatales que se hacen tras el primer examen de grado en las escuelas como funcionario interino o como empleado público, y esta segunda fase de la formación del profesor se cierra después con el segundo examen de Estado.

7. CONSIDERACION FINAL

Con este ensayo se ha pretendido ofrecer una panorámica de algunos problemas importantes acerca de la Formación Política en relación con la cultura política de un joven Estado democrático. Esta panorámica, por razones de espacio, ha resultado esquemática y únicamente ha podido mostrar las líneas más generales de los problemas. En consecuencia, la bibliografía que se incluye a continuación contiene la documentación más importante en la República Federal de Alemania para la profundización en el estudio de los problemas que aquí únicamente se han bosquejado.

(Traducción de RAMÓN GARCÍA COTARELO.)

BIBLIOGRAFIA

1. *Temas generales*

Centro Federal de Educación Política: *Curriculum-Entwicklungen zum Lernfeld Politik. Schriftenreihe Heft 100*, 1974; FISCHER, K. G. (ed.): *Zum aktuellen Stand der Theorie und Didaktik der Politischen Bildung*, 1975; GUTJAHR-LÖSER-KNÖTTER (ed.): *Der Streit um die politische Bildung*, 1975; HOLTMANN, A.: «Die Anforderungen der politischen Didaktik an die Entwicklung von Lehr- und Lernmittel», en *Lehr- und Lernmittel im politischen Unterricht, Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung*, Heft 89, 1970, págs. 10 y sigs.; LENGEMANN, H.: «Politisch-gesellschaftliche Postulate. Forderungen gesellschaftlicher Gruppen und der politischen Didaktik an den politischen Unterricht», en R. SCHÖRKEN (ed.): *Curriculum «Politik»*, 1974, págs. 64 y sigs.; SCHNEIDER, H. (ed.): *Politische Bildung in der Schule*, dos tomos, Darmstadt, 1975, y TEGTMEYER, Günter, *Politische Erziehung in der Bundesrepublik zwischen Ideologie und Wirklichkeit*, 1977.

2. *Concepciones concretas*

CHRISTIAN, W.: *Probleme des Erkenntnisprozesses im politischen Unterricht*, 1974; FISCHER, K. G.: *Einführung in die politische Bildung*, 3.ª edición, 1973; GEORGE, S.: *Einführung in die Curriculumplanung des politischen Unterrichts*, 1972; GIESEKE, H.: *Didaktik der politischen Bildung*, 10.ª edición, 1976; GROSSER-HÄTTICH-OBERREUTER-SUTOR: *Politische Bildung*, 2.ª edición, 1976; HILLIGEN, W.: *Zur Didaktik des politischen Unterrichts I, Wissenschaftliche Voraussetzungen - Didaktische Konzeptionen - Praxisbezug*, 1975; HORNING, K.: *Politik und Zeitgeschichte in der Schule. Didaktische Grundlagen*, 1966; MICKEL, Wolfgang: *Arbeitsbuch: Politik (grado secundario I)*, 1976; ROLOFF, E.-A.: *Erziehung zur Politik. Eine Einführung in die politische Didaktik*, tomo I, 3.ª edición, 1974, tomo II, 1974; SCHMIEDER, R.: *Einführung in die Didaktik der politischen Bildung*, tomos I y II, 1975-76; id.: *Politische Bildung im Interesse der Schüler*, 1977; SCHÖRKEN, R. (ed.): *Curriculum «Politik». Von der Curriculumtheorie zur Unterrichtspraxis*, 1974; SUTOR, B.: *Didaktik des politischen Unterrichts. Eine Theorie der politischen Bildung*, 2.ª edición, 1973; id.: *Grundgesetz und politische Bildung*, 1976.

3. *Didáctica de la formación política y/o de la formación cívica*

ADAM, U. D.: *Kontinuität, Wandel, Konflikt, Überlegungen zu einer Neuorientierung der Didaktik der Politik*, B 29/75 Arbeitsgruppe freie Gesellschaft: *Politische Bildung im Umbruch. Beiträge zur Orientierung*, 1976; BECK-GRAUEL-HILLIGEN-RÖHNER-SCHOLZ: *Politische Bildung ohne Fundament. (Untersuchungen Grundschule)*, 1973; Centro Federal de Formación Política (ed.): *Lernziele und Stoffwahl im politischen Unterricht*, 1972; CLAUSSEN, Bernhard (ed.): *Materialien zur politischen Sozialisation*, 1976 (UTB 550); DERBOLAV, Josef: *Pädagogik und Politik*, 1975; GERNER, Berthold: *Selbstver-*

ständnis von Lehrern, 1976; GILLESPIE - PATRIK: *Comparing Political Experiences*, Washington: The American Political Science Association, 1974; HOLTMANN, A. (ed.): *Das sozialwissenschaftliche Curriculum in der Schule*, UTB 48, 2.ª edición, 1976; HÖSER-BECKERS-KÖPPER: *Politische Bildung in Deutschland im 20. Jahrhundert. Bedingungen und Elemente ausgewählter Konzeptionen*, 1976; MICKEL, W. (ed.): *Lehrpläne und politische Bildung*, 1971; NEGt, O.: *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung*, 5.ª edición, 1975; SANDMANN, F.: *Didaktik der Rechtskunde*, UTB 399, 1975; SCHMIEDERER, R.: *Zur Kritik der politischen Bildung*, 5.ª edición, 1975; id.: *Zwischen Affirmation und Reformismus Politische Bildung in Westdeutschland seit 1945*, 2.ª edición, 1974; SCHÖRKEN, R.: «Streitpunkte des Politikunterrichts», en *Materialien zur politischen Bildung*, Bd. 8/76; id.: «Funktion und Bedeutung des politischen Unterrichts in der Kollegstufe», en *Materialien zur politischen Bildung*, 4/1973; STEIN, G.: *Plädoyer für eine politische Pädagogik. Ein Beitrag zum Gespräch zwischen Erziehungswissenschaft und Politikwissenschaft*, 1973; SUTOR, B.: *Grundgesetz und politische Bildung. Ein Beitrag zur Wiedergewinnung eines Minimalkonsenses im Streit um den Politikunterricht*, 1976; VOGEL y otros: *Zur Legitimationsproblematik bildungspolitischer Entscheidungen*, 1976; VOGEL, B. (ed.): *Schule am Scheideweg. Die hessischen Rahmenrichtlinien in der Diskussion*, 1974, y WINKLER, H. (ed.): *Politikwissenschaft als Erziehungswissenschaft?*, 1974.

4. *Teoría pedagógica general, así como cuestiones didácticas y de didáctica especializada*

ACKERMANN, P. (ed.): *Politische Sozialisation*, 1974; BLANKERTZ, H.: *Curriculum-Forschung. Strategien - Strukturierung - Konstruktion*, 4.ª edición, 1974; BLANKERTZ, H.: *Theorien und Modelle der Didaktik*, 9.ª edición, 1975; BLAB, J. L.: *Modelle pädagogischer Theoriebildung. I. Von Kant bis Marx. II. Pädagogik zwischen Ideologie und Wissenschaft*, 1976 (Urban, 169, 270); BOCK, I.: *Kommunikation und Erziehung. Grundzüge ihrer Beziehungen*, 1978; id.: *Das Phänomen der schichtenspezifischen Sprache als pädagogisches Problem*, 1975; BÖHL, W. L.: *Theorien sozialer Konflikte*, 1976; DANZINGER, W. L.: *Sozialisation*, 1974; DERBOLAV, J.: *Pädagogik und Politik. Eine systematisch-kritische Analyse ihrer Beziehungen*, 1975; FABBENDER, S.: *Die Beurteilung von Weiterbildungskursen durch die Teilnehmer*, 1974; FRESLE-KUROWSKI-ZEPF: «Die 'Handlungseinheit' im geographisch orientierten Sachunterricht», anexo de *Geographische Rundschau*, febrero 1975; FREY, K.: *Theorien des Curriculums*, 1972; FRÖHLINGS-DORF-MAYER-BEHRENS-MAYER: *Der Sachunterricht in der Primarstufe. Interpretation zu den Richtlinien und Lehrplänen für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen*, 1975; HEITKÄMPER, P.: *Friedenserziehung als Lernprozeß. Zur Theorie einer politischen Erziehungspraxis*, 1976; KOCHAN, D. C.: *Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft. Ausgewählte Beiträge aus den Jahren 1953-1969*, 1970; KLAFKI-LINGEBACH-NICLAS (ed.): *Probleme der Curriculum-Entwicklung. Entwürfe und Reflektionen*, 1972, 2.ª edición; KLUGE, Norbert (ed.): *Das Lehrer-Schüler-Verhältnis*, 1978; MAYER, W. G.: *Projektunterricht in der Primarstufe*, 1978; MÖLLER-SCHMID: *Emanzipatorische Sozialphilosophie und pluralistisches Ordnungsdenken*, 1976; PREISER, S.: *Kreativitätsforschung*, 1976; PERLITZ-VASSEN: *Grundlagen der Fallstudien didaktik*, 1976; ROBINSON, S. B.: *Bildungsreform als Revision des Curriculums und ein Struktur-*

konzept für Curriculum-Entwicklung, 1972; Schriftenreihe der Gesellschaft für Entwicklungspolitik (GEP): *Dritte-Welt-Problematik im Schulunterricht*, 1977; SCHALLER, K.: *Einführung in die kritische Erziehungswissenschaft*, 1974; SCHIELE-SCHNEIDER (ed.): *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*, 1977; Seminar für freiheitliche Ordnung (ed.): «Erziehung zum Menschen. Erziehung zur Sozialität», en *Fragen der Freiheit*, noviembre-diciembre, 1974, número doble 112; Monografías del Centro Federal de Educación Política: *Politisches und soziales Lernen im Grundschulalter*, 1978; UTZ-STREITHOFEN (ed.): *Die christliche Konzeption der pluralistischen Demokratie. Akten des internationalen Symposiums*, Madrid, 1976, 1977, y WULF, C.: *Das politisch-sozialwissenschaftliche Curriculum*, 1973.