

¿QUÉ ENSEÑAR SOBRE CIUDADANÍA EN UNA ESCUELA INCLUSIVA?: PROBLEMAS DIDÁCTICOS Y EPISTEMOLÓGICOS

Mgtr. Delia Albarracín

Facultad de Educación Elemental y Especial, UNCuyo, Mendoza

Cuyo 955- Barrio Sob. Nacional-5500- Mendoza

T.E.: 0261-4291550 - e-mail: delialba@tutopia.com

Introducción

En este trabajo presentamos algunas reflexiones sobre la problemática de la inclusión ciudadana en el marco de los actuales problemas de la democracia. El recorrido por autores clásicos (Locke, Rousseau), por estudios políticos efectuados desde las dos principales vertientes teóricas contemporáneas (procedimental y comunitarista) y por estudios críticos sobre el tema desde la perspectiva latinoamericana (Hinkelammert, Dierckxsens, Dussel) ha dado lugar a reflexiones que en parte fueron presentadas en otros artículos y ponencias con los cuales el presente trabajo guarda relación de continuidad¹.

Nuestras reflexiones sobre estos temas vienen motivadas por el interés en la problemática de la educación. Más concretamente por la cuestión de la enseñanza de los problemas políticos en circuitos educativos formales como son las escuelas, cuestión que permanece como deuda pendiente respecto del capítulo de contenidos curriculares básicos para EGB denominado *formación ética y ciudadana*. Es decir que nuestra preocupación de fondo se ubica en el campo de la didáctica de la filosofía; nos mueve un interés por aportar ideas respecto de la enseñanza en la escuela de contenidos que, como los de filosofía política o ética ciudadana, tienen la particularidad de moverse en un plano de análisis crítico, reflexión y discusión en torno a los modos posibles, apropiados y eficaces de intervención en la esfera política.

No es nuestro objetivo desarrollar aquí este problema en su enorme complejidad y ofrecer las herramientas específicas de mediación que una didáctica de la filosofía política debería brindar². Nos circunscribiremos a plantear dos cuestiones en relación con esto: la primera analiza el mandato social de enseñar contenidos de este campo del saber a partir de la reforma de la pasada década; la segunda se refiere específicamente a

¹ De ellos, la mayoría fueron publicados en las ediciones sobre ponencias de Jornadas de ICALA en los últimos cinco años.

² Algunos aportes al respecto hemos realizado en el marco de la investigación del período anterior, los cuales se han publicado en el Sitio Web “Desarrollo Curricular de Formación Ética y Ciudadana. En torno al fortalecimiento de la sociedad civil desde la institución escolar como ámbito público”, colocado en el Portal www.feeye.uncu.edu.ar.

los problemas epistemológicos que son imprescindibles plantear en articulación con el problema didáctico o de la enseñanza de ética y ciudadanía.

I) El mandato social de formar ciudadanos

En la provincia de Mendoza, la reforma educativa de la pasada década, posibilitada por una importante inversión con fondos externos, tuvo lugar un dinámico proceso de actualización y perfeccionamiento en casi todos los campos disciplinares que aparecen en los Contenidos Básicos Comunes. Más allá de las críticas que es válido realizar sobre el modo como se tomaron las decisiones políticas, nos proponemos aquí rescatar el valor de la presencia del capítulo Formación Ética y Ciudadana en dichos documentos oficiales en tanto demanda social legítima de formar en la escuela ciudadanos competentes para intervenir en la esfera política del complejo mundo actual. Esto implica asumir la tarea didáctica de construir mediaciones entre los saberes *previos* sobre estos asuntos con que cuentan los niños y jóvenes y un conjunto de saberes considerados socialmente necesarios validados por comunidades científicas o filosóficas.

Para otorgar sentido a la relación de enseñanza de cualquier campo del saber, es imprescindible formularse y esclarecer preguntas didácticas claves: *qué enseñar, para qué, a qué sujetos y cómo* (Camilloni, 1996, Davini, 1996, Albarracín, 1999). Nos interesa aquí profundizar la primera pregunta: *qué enseñar*, en la fundada creencia de que la explicitación de *qué enseñar*, por su mismo contenido, arroja luz sobre las finalidades o el *para qué* de la educación hoy y a la vez posibilita abrir un creativo ámbito respecto al *cómo* enseñar, es decir respecto de las herramientas para la mediación didáctica. Pensamos que la reflexión sobre estos asuntos ayudaría a producir cambios paulatinos y profundos en las prácticas educativas que hagan de la escuela un ámbito de inclusión ciudadana.

La actualización y perfeccionamiento de docentes del sistema educativo en disciplinas humanas, puso entre los problemas centrales de investigación educativa la cuestión didáctica, abriendo así un clarificador debate epistemológico, especialmente a partir de las preguntas sobre *qué y para qué enseñar*. Como argumentaremos seguidamente, este problema no se agota con respuestas **de** las disciplinas tradicionalmente presentes en la enseñanza básica, sino que requiere un trabajo de colaboración entre ciencias sociales y filosofía.

A través del trabajo de campo realizado en las últimas investigaciones ³, pudimos advertir que muchos docentes problematizan los nuevos agrupamientos de disciplinas como es el caso de Ciencias Sociales o plantean dudas respecto del alcance o límites de los mismos: p. ej. en relación con uno de los bloques del área citada, surge la pregunta sobre qué es propio de la historia y qué no, cuando el cultivo de perspectivas sociales y culturales en esta disciplina conduce al estudio de las múltiples dimensiones del hecho humano; por su parte los nuevos abordajes de la geografía también dan lugar a este tipo de preguntas cuando se comprende el territorio en íntima vinculación con los fenómenos sociales, políticos y económicos que tienen lugar en él. Líneas del tiempo e historia de los mapas han ido dando respuesta en la práctica a la necesidad de comprender los hechos en su complejidad.

Las necesidades didácticas y las estrategias de enseñanza que se han ideado en la práctica llevan implícitas preguntas sobre lo epistémico (los saberes, conocimientos o conocimientos científicos), las cuales a su vez conducen a una problematización o análisis crítico del estatuto de las distintas disciplinas, es decir, a preguntas epistemológicas: los modos de construcción del objeto científico, los criterios de demarcación de los campos, su validez, su pretensión de objetividad y sus criterios de legitimidad ⁴. Este tipo de problematización, que visualiza la necesidad de un estrecho trabajo entre disciplinas otrora separadas en compartimentos estancos, abre preguntas críticas respecto de la fragmentación del conocimiento de hechos sociales o humanos en la línea de Foucault (1995 y otros).

Si bien en general los conocimientos adquiridos en las instancias de actualización y perfeccionamiento se tomaron como 'saberes acabados', listos para ser transmitidos, cabe comprender este hecho en un contexto de gran celeridad de las intervenciones político-técnicas que obstaculizó la posibilidad de que los docentes revisaran sus propias matrices de formación y lucharan por conseguir los espacios y los tiempos imprescindibles para reflexionar sobre los saberes recibidos y buscaran formas significativas de enseñanza. Frecuentemente, docentes que comprendieron una nueva explicación científica en disciplinas tradicionales

³ Nos referimos a la investigación sobre el currículum de Ética que venimos realizando desde 1999 y a la investigación para la Tesis de Maestría en Didáctica, cuyo trabajo de campo nos permitió conocer en profundidad la realidad de dos escuelas de Mendoza.

⁴ Hemos sido protagonistas de este debate como responsables del espacio de Epistemología en los ciclos especiales de Licenciaturas iniciados en la Facultad de Educación en el año 2001. Los aportes específicos a este campo se plasmaron en nuestro libro *Epistemología y Ciencia Educativa* a través de seis hipótesis de trabajo que dan lugar al planteo de la problemática del conocimiento en el campo de los hechos sociales en general y educativo en particular.

como la historia y la geografía, y que se motivaron con los actuales enfoques más complejos, realizaron esfuerzos desde matrices técnicas de formación que sólo daban lugar a la transmisión de dichas explicaciones a los niños; “se cambió el repetir nombres y batallas por repetir explicaciones que son tales para el docente pero no para el sujeto que aprende” (Aisenberg. 1994). Dicha formación impedía e impide aún trabajar en dirección de una actitud didáctica acorde con los contenidos complejos que se debe enseñar e impide crear condiciones propicias para que el alumno los aprenda a partir de sus saberes previos, provenientes de distintas fuentes extraescolares: los medios de comunicación, la calle y fundamentalmente la experiencia de una vida cotidiana plena de dificultades vinculadas a la administración de lo público. El *qué* enseñar no parece aclarado; a pesar de que se conozcan nuevas perspectivas teóricas, se necesita una visión clara del *para que*; y es en este punto donde nos paramos a reflexionar sobre el valor de recoger la demanda de formar en una ética ciudadana y trabajarla en articulación con un interés didáctico.

Enseñar a ser ciudadanos implica poner al alcance de los alumnos un conjunto de saberes de orden práctico. Estos saberes se presentan a sí mismos con una objetividad particular: no es la objetividad del conocimiento de un aspecto puntual del mundo natural, no es el tipo de coincidencia que pueden alcanzar dos investigadores que observan los cambios de color de una sustancia bajo un microscopio. Es la razón que ejerce su capacidad de argumentar y encontrar acuerdos respecto a cuáles son los aspectos públicos (comunes) que posibilitan la convivencia de los individuos que conformamos la especie humana. Agnes Heller señala que el bien común querido por todos los individuos es la justicia (Heller, 1989), otorgando al término “justicia” un valor moral universal en tanto refiere a la facultad de distinguir lo bueno y lo malo y de debatir y acordar lo que es bueno para todos. Quienes debaten y acuerdan acerca del bien común son o deben ser todos los individuos que advierten que para reproducir su vida cotidiana deben involucrarse en la esfera donde se toman las decisiones de todos, ellos son auténticamente “ciudadanos”.

Para alcanzar acuerdos respecto a la justicia en tanto bien común los es necesario disponer de información y de conocimientos. El conocimiento de hechos humanos o sociales implica la construcción de un campo epistémico que ha de dar cuenta de la tensión que implica toda interacción. Así por ejemplo cuando se enseña contenidos sobre procesos históricos en los territorios no se enseña de manera directa a ser ciudadanos. Pero el conocimiento de las experiencias que otros individuos tuvieron en un determinado territorio, brinda al ciudadano un conocimiento que le aporta

elementos para fundamentar sus acciones y decisiones a la hora de intervenir en la esfera de decisiones económicas y políticas y a tomar decisiones que no dañen la propia vida y tiendan al bien de todos.

Es en ese sentido que el *para qué* de la enseñanza de la ciudadanía se complementa y se articula con el *para qué* enseñar historia, geografía, economía y aún otras disciplinas, pues los contenidos de esas áreas resultarán significativos para los alumnos si ellos logran comprender el mundo social donde tienen lugar los hechos que estudian; si lo que aprenden les permite también comprender lo que sucede en su propio mundo; si esos conocimientos contribuyen a formarles en la autonomía.

Así vemos que el mandato social de formar ciudadanos mueve a una problematización epistemológica donde ciencias sociales y filosofía práctica (ética, teoría política) confluyen. Este último campo se ha caracterizado por el debate acerca de la validez de sus argumentaciones, por la confrontación de ideas entre diferentes tradiciones de pensamiento y por la discusión acerca de la universalidad, la objetividad y la validez de sus conceptualizaciones. Lo interesante es que, al plantearse el problema de la enseñanza de la ciudadanía desde este campo del saber, se fortalece en las disciplinas sociales contiguas el replanteo del *para que* enseñar, mostrándose la necesidad de derribar barreras entre disciplinas científicas con que un positivismo empobrecedor procuró disciplinar a los sujetos a lo largo de la modernidad. Tal vez, a transformar en súbditos a quienes a la vez proclamaba ciudadanos. Pero veamos entonces en el siguiente apartado los problemas teóricos que plantean la ciudadanía y la cuestión de la inclusión hoy en nuestro país.

II. Algunas notas en relación con los problemas no resueltos a nivel de la enseñanza de ciudadanía y democracia

En diversas situaciones que hemos dialogado con docentes acerca de la necesidad de enseñar temas de ética ciudadana como normas, procesos de valoración o formación del juicio ético, ellos manifiestan que les produce malestar o incomodidad referirse a cuestiones respecto de las cuales hay una falta total de modelos por parte de la clase dirigente, ámbito donde más bien se observa un panorama de corrupción generalizada.

Si la didáctica es el arte de mediar entre unos contenido legitimados epistémicamente por comunidades de especialistas y unos saberes empíricos o 'teorías prácticas' de que disponen los aprendices, creemos que estas expresiones de los docentes señalan claramente las limitaciones que tiene la escuela para cumplir con el mandato social de formar

ciudadanos. Se percibe la imposibilidad de establecer nexos entre el saber empírico proveniente de la propia vivencia cotidiana y las definiciones que se ofrecen desde el campo teórico. Los sujetos que se dan cita en la escuela, al igual que la ciudadanía en general, parecen así encontrarse encontrados 'atrapados y sin salida'. Atrapados por un régimen que desilustradamente ejerce tutela sobre él, a manera de súbdito. Y sin salida porque la falta de conocimientos y de espacios de discusión sobre el estado de situación de la sociedad actual, le impide construir estrategias de intervención en la esfera política, a no ser como excluido (desocupado) o dañado en sus derechos (consumidor estafado).

Creemos que aunar las perspectivas didáctica y epistemológica permite plantear problemas no resueltos que llevarían a aclarar el *qué enseñar*.

Un primero problema a resolver que aportaría al desarrollo de la didáctica de las ciencias humanas tiene que ver justamente con el planteo de su cientificidad, las pretensiones de verdad y de objetividad de dichos conocimientos y su relación con la pretensión de justicia que está como interés a la base del obrar de las personas en tanto ciudadanos.

La clasificación habermasiana de las ciencias según los intereses teórico, práctico y emancipatorio del modo como se ha difundido en el ámbito de la capacitación docente, es decir, desprovista del debate epistemológico que encierra, ha obstaculizado la posibilidad de tematizar lo teórico y lo práctico como anvés y revés de un mismo problema cuando el objeto de estudio son los hechos humanos. Creemos que el debate sistemático sobre la *episteme* de este campo del saber, entendida como cuerpo de enunciados con pretensión explicativa de problemas prácticos, constituye un componente fundamental en la formación de quienes deben enseñar ciudadanía.

Estas cuestiones, a partir de la aristotélica diferenciación entre razón teórica y práctica han sido planteadas desde la filosofía en distintos momentos históricos, cobrando renovados significados en cada contexto social (para Kant en la ilustración, para la crítica frankfurtiana hacia mediados del siglo XX, entre otros) y constituyen el quid del estatuto epistémico de la ciencia o explicación científica sobre hechos humanos. En este sentido, es necesario realizar una crítica de las ciencias humanas nacidas bajo el positivismo, recuperando aquellos aportes que no descuidaron la reflexión sobre el carácter histórico del mundo social, así como los análisis sobre cómo la racionalidad técnica o instrumental, guiada por el interés de acumulación de la riqueza, dio lugar a un sistema de dominación de la naturaleza y de los hombres donde la ciencia ha sido anexada como fuerza productiva clave.

Mantenemos que la explicación de los hechos humanos y los acuerdos alcanzados respecto de su pretensión de verdad en las comunidades de ciencias humanas y de filosofía práctica alcanzan una validez y legitimidad mayor cuanto más pueda intervenir en ella la perspectiva de los sujetos cuyas prácticas sociales, políticas y culturales son objeto de investigación. En esta dirección planteamos el segundo problema a resolver en la enseñanza de ciudadanía en la escuela ⁵. Este problema procuraría responder la pregunta sobre ¿cómo resignificar y actualizar los contenidos a enseñar sobre ciudadanía y democracia en nuestras escuelas de modo que podamos sostener en ellos la tensa imbricación entre racionalidad teórica y práctica?

Especialmente en contextos de crisis sociopolítica profunda como la que atraviesa la sociedad argentina y latinoamericana, ello será posible en la medida que podamos ampliar la comunidad de validación de los saberes políticos, económicos y sociales haciendo intervenir en nuestra explicación científica las interpretaciones de los sujetos del demos.

La ampliación de la comunidad de validación requiere, nuevamente, una estrecha colaboración epistémico-didáctica, pues para enseñar estos temas es necesario construir un campo de contenidos escolares sobre ellos. Y para construir este nivel de contenidos sin perder su riqueza y el valor intersubjetivo de su pretensión explicativa, es necesario ordenar claramente los problemas teóricos no resueltos de la teoría política, explicitando los contextos de producción, el lugar de la enunciación de los discursos y los intereses más implícitos que sustentan estas teorías. Entre los fundamentales pares de problemas de estos propósitos de enseñanza, mencionamos los siguientes: democracia directa y democracia representativa; ciudadanía política y ciudadanía sustantiva; pertenencia e inclusión; derechos de personas vivas y derechos de personas jurídicas; autonomía del sistema económico y sistema social político-económico.

Creemos que a partir de estos planteos problemáticos, una investigación empírico- teórica donde la interpretación de los legos quede subsumida en la explicación científica, daría lugar a conocimientos que puedan ser mediados significativamente desde el trabajo didáctico.

Para concluir, permítasenos una analogía que grafica la vinculación entre la pretensión teórica y práctica que nos parece idónea para la enseñanza de ética y ciudadanía.

El tipo de relación entre la validez de las explicaciones de las comunidades científicas y filosóficas y las explicaciones propias de los

⁵ se desarrolla nuestro trabajo en epistemología en el campo de las ciencias humanas y la educación. Ver op. cit. en nota 4

legos es análoga a la que se plantea en el terreno de la democracia entre las instituciones de gobierno (kratos) y los ciudadanos (miembros del demos). Así como una democracia se degrada en su calidad cuando los ciudadanos no ejercen el control último sobre el programa de acción que por delegación llevan a cabo las elites gobernantes, así también una explicación ético-política sobre la cuestión de la ciudadanía, se degrada en su calidad cuando aquellos sujetos cuyas prácticas se pretende explicar, no logran ejercer un control de dichos saberes por haberse corporativizado estos campos y verse impedida la validación por parte de los mismos.

La analogía permite comprender el par de problemas presentado como 'inclusión y pertenencia': la inclusión no ha de ser entendida como una estrategia por la cual los sectores dominantes franquean la entrada a súbditos de un régimen democrático devaluado, sino como una acción ciudadana por la cual quienes pertenecen, constituyen y legitiman un determinado régimen democrático, deben construir renovadas estrategias de intervención en la esfera de decisiones políticas de modo de hacerse presentes como tales. Indudablemente la escuela constituye un ámbito propicio para construir dichas estrategias.

BIBLIOGRAFÍA

Albarracín, D. y Tosoni, C.: Informe final del Proyecto de Investigación *Desarrollo Curricular de Formación Ética y Ciudadana como contenido transversal*. En torno al fortalecimiento de la sociedad civil desde la institución escolar como ámbito público, Mendoza, 2002.

Caletti, S.: ¿Ciudadanía global o ciudadanía precarizada? en Reigadas-Cullen (coords.): *Globalización y nuevas ciudadanías*. Mar del Plata, Ed. Suárez, 2003.

Dussel, E: *Hacia una filosofía política crítica*, Bilbao, Desclée de Brower, 2001

Hinkelammert, F.: *La inversión de los derechos humanos: el caso de John Locke*, Edición Internet de la Revista Pasos, DEI, San José de Costa Rica.