

NÚCLEOS INTERPRETATIVOS CENTRALES DEL PROYECTO *

I. ASPECTOS DIDÁCTICOS FUNDAMENTALES DE LA FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA

Desde el punto de vista didáctico la Formación Ética y Ciudadana busca dar respuesta a preguntas fundamentales respecto a su enseñanza en la escuela:

- a) qué enseñar (qué contenidos, qué saberes de referencia),
- b) para qué enseñar (cuáles son los propósitos),
- c) a quién enseñar (quién es el sujeto destinatario de la enseñanza y qué puedo saber de él),
- d) cómo enseñarlos (de qué manera, con qué medios).

a) EL QUÉ ENSEÑAR:

La reflexión sobre las prácticas educativas desde la perspectiva de qué enseñamos, implica preguntarnos cuáles son los saberes de referencia en cada área.

Desde la estructuración de los sistemas educativos, los conocimientos científicos, especialmente los de las ciencias naturales y la matemática han sido indiscutiblemente los principales saberes de referencia de la escuela, a los que se agregaban la historia y la lengua. En tanto institución surgida con la consolidación del proyecto moderno, la escuela socializaba a través del disciplinamiento y educaba al niño para el ejercicio de una ciudadanía futura.

Sin embargo, la demanda de formación en una ética ciudadana hoy alude a necesidades diferentes, en un contexto nuevo, considerablemente incierto y que precisa de ciudadanos preparados para participar como miembros de una comunidad política. Esta demanda fue receptada en nuestra reforma educativa de manera compleja, tomando la forma de Contenidos Básicos Comunes que recogieron diferentes perspectivas respecto a lo que es formar al niño y al joven en aspectos prácticos como son la moral en su relación a la vida en común.

a).1. El qué enseñar en el área de la Ética

El conjunto de saberes de orden práctico a enseñar en la escuela debe ser recortado del rico campo de conocimientos de la Ética en tanto problemática filosófica que analiza y reflexiona críticamente sobre lo moral. Tales saberes se refieren especialmente a la ética ciudadana, puesto que nuestro interés es la formación ética de los ciudadanos. No se trata de un cuerpo estático de conocimientos a transmitir sino de problemáticas que deben ser permanentemente reflexionadas por los docentes y enriquecidas a partir del análisis de situaciones concretas del contexto social. Sólo de este modo se podrá mediar didácticamente estos contenidos en los primeros ciclos de la enseñanza. ver luego apartado c), Entre los conocimientos fundamentales mencionamos los siguientes:

- la persona como sujeto de libertad, con necesidades de un proyecto de vida personal y con proyección social.
- el obrar para participar en la resolución de los problemas comunes a los habitantes de una nación y que por lo tanto competen a cada uno en tanto miembro ciudadano.
- la reflexión sobre las formas de participación en lo públicos en el contexto de un mundo globalizado en lo económico y en la tecnología de comunicaciones.

* Trasladamos aquí los Núcleos Interpretativos Centrales del Sitio Web del Proyecto “Desarrollo curricular de Formación Ética y Ciudadana” (en www.feeye.uncu.edu.ar) del formato hipertextual al formato de texto lineal.

- los problemas de las democracias representativas en el actual escenario mundial y nacional y el papel protagónico de la ciudadanía.
- la necesidad de normas de convivenciaa distintos niveles, el estado de derecho y la consttución.

Los bloques de los Contenidos Básicos Comunes de nuestra reforma educativa Persona, Valores y Normas sugieren los problemas propios de la disciplina. son problemas de racionalidad práctica, es decir se vinculan a acciones e interacciones de los individuos en orden a sus necesidades comunes. Lo que hay que enseñar son modos de recrear formas de participación democrática, formas de 'saber de qué se trata' a nivel político, a fin de que los derechos fundamentales de las personas no sean menoscabados.

El qué enseñar en orden a estos saberes prácticos es fundamentalmente un hacer, que requiere de los adultos que forman al niño, tanto conocimientos teóricos complejos e integrados sobre las distintas dimensiones del hombre y su relación con el mundo, como saberes prácticos que les posibiliten implementar procedimientos que eduquen al niño en el autoconocimiento, el juicio ético, la inteligencia crítica, el diálogo, la participación respetuosa de las diferencias, el compromiso con la búsqueda del bien común.

Enseñar consiste en posibilitar a los niños experiencias respecto de su posición frente a las normas, los valores, las actitudes que rigen la vida pública; en proporcionarles espacios de reflexión que les permitan desnaturalizar el orden histórico-cultural y posicionarlos como constructores valioso del mismo. Por experiencias propias de la vida cotidiana todos sabemos que el estilo de administración política -la ética pública- incide en nuestros proyectos y en las posibilidades de atender necesidades sociales y culturales. Los niños, puesto que comparten este tipo de experiencias en el seno de sus hogares, disponen de 'saberes previos' sobre estos aspectos prácticos, los cuales serán muy significativos como referentes empíricos de la formación ética ciudadana en la escuela.

b) PARA QUÉ ENSEÑAR

Si tenemos en cuenta la dinámica de la sociedad actual, el para qué, más que señalar un objetivo a corto o mediano plazo, es una más amplia y rigurosa pretensión de 'enseñar a pensar'; enseñar para que los alumnos sepan aprender distintos tipos de saberes; prepararlos para que incorporen una disposición a aprender a lo largo de toda su vida, pues en la sociedad de este nuevo siglo, el conocimiento es un valor fundamental. De modo que se ha de educar para enriquecer el conocimiento y la comprensión de sí mismo y de su relación con la sociedad y la naturaleza

Esto último constituye un específico **para qué respecto al área de Ética.**

Toda formación en filosofía, implica educación en el pensamiento crítico, en la autonomía, en el desarrollo de las potencialidades creativas que brinda el pensar. En el caso de la Ética, la formación filosófica pretende el desarrollo en los individuos de todas sus potencialidades en tanto ciudadano con derecho a decidir sobre los asuntos comunes en los que se halla implicado. Pretende que él sea competente para ejercer el poder de que dispone y la co-responsabilidad en el destino de la vida en común. Brinda herramientas para la apropiación crítica de discursos que auspician la autonomía en la toma de decisiones y que, llevados a la práctica desde distintos lugares sociales, harían posible la construcción de un democracia participativa. Favorece la creación de redes nuevas para el ejercicio de la comunicación racional y la construcción cultural del curriculum a través de medios comunicativos alternativos.

En un proceso de transformación educativa se debería, antes que nada, repensar el **para qué** se enseña en las escuelas. En la reforma que se lleva a cabo en nuestro medio, estas cuestiones aguardan aún ser pensadas en verdaderos procesos de deliberación. Rápidamente se han puesto en marcha líneas de capacitación en las áreas tradicionales, se han puesto al alcance de docentes nuevos conocimientos disciplinares y se ha actualizado el lenguaje técnico. Pero falta aún generar en nuestro país una cultura de debate sobre los problemas nodales de la agenda pública, uno de los cuales es justamente el de redefinir la función de la escuela en este nuevo milenio.

Por indagaciones a través de entrevistas realizadas en nuestro Proyecto, sabemos que la inclusión de la Formación Ética y Ciudadana como un área o capítulo aparte en el Nivel Inicial y EGB, respondió a demandas sociales recabadas a través de encuestas a intelectuales, a padres, a representantes del gobierno y también a representantes de la ciudadanía en general. De algún modo los entrevistados expresaban la necesidad de pensar una formación ética del ciudadano diferente a la que venía dando el sistema a partir de fines del siglo XIX.

Una práctica de reflexión filosófica, por su carácter autocrítico y reflexivo tendría una profunda incidencia en el curriculum en su conjunto. Porque pensar **para qué la Ética** es también pensar **para qué la Escuela hoy**. La filosofía implica siempre una pregunta por el sentido que, inevitablemente, conduce a pensar la totalidad, en este caso, de la escuela y la totalidad donde la escuela se halla inserta. La forma que los profesionales consultados encontraron para incidir filosóficamente en la escuela fue la de proponer que esta área fuera transversal.

c) A QUIÉN ENSEÑAR

Cuando preguntamos **a quién enseñar**, nos preguntamos por las características del sujeto de aprendizaje, sus procesos de aprendizajes, cuándo aprenden, qué cosas mueven su curiosidad por conocer, y cuándo un aprendizaje es significativo, entre otras cuestiones.

Hay numerosas investigaciones sobre este tema, que fue puesto en un lugar central de la capacitación a través de la Red Federal de Formación Docente Continua en los módulos Sujeto de Aprendizaje A, B1, B2 y B3, según se tratase de nivel inicial, primero, segundo o tercer ciclo.

c).1. El sujeto de aprendizaje de la Ética.

La educación es un proceso que, al decir de Puig Rovira, da forma humana a hombres y mujeres, un proceso de adquisición de información que se convierte en conocimiento, en valores, en destrezas y en modos de comprensión del mundo (Puig Rovira, 1996).

Esa forma humana es el resultado de los dinamismos adaptativos que regulan la vida. Pero la educación ética no busca una adaptación fija, sino una adaptación abierta, inacabada, optimizante, crítica y evolutiva. No se trata de lograr una forma humana predeterminada como meta. La adaptación humana al ser crítica, da la posibilidad de decidir cómo adaptarse al medio natural y humano, cómo vincularse con las producciones culturales, con las instituciones y las demás personas. Vemos así que al conceptualizar la educación, se pone en evidencia la indeterminación o apertura antropológica que diferencia al hombre de los otros animales, una apertura que no se define sólo por su posibilidad infinita de aprender, sino por la capacidad de dirigir concientemente ese proceso de aprendizaje (Puig Rovira, 1996: 15 y ss).

Será importante entonces que al enseñar ética y ciudadanía nos propongamos conocer cuáles son las disposiciones del sujeto que permiten formarle como una persona autónoma, teniendo en cuenta que el ser humano se caracteriza por ser al mismo tiempo *del todo individual y del todo atravesado por su relación con los demás*.

Puig Rovira plantea que la fuente de la moralidad radica justamente en la posibilidad de resolver conflictos entre valores deseables. Esta posición creemos que es más adecuada para formar al niño que aquellas que a través de la socialización de los individuos en los valores y normas de la sociedad, buscan evitar el conflicto.

Pensadores como E. Durkheim sostuvieron que una cultura secularizada como la de las sociedades occidentales modernas, al haber perdido aquellos modelos morales de tipo religioso que se imponían a los individuos como un orden superior y absoluto, debe considerar a la propia sociedad como aquel orden superior a ser obedecido y respetado. La adaptación del individuo es aquí, heterónoma. Los conflictos entre valores deseables para el sujeto son entendidos en términos de conflictos de normas y de roles en el proceso de adaptación que le exige la sociedad. El diálogo con uno mismo y el conflicto moral interno se agotan como fuentes de moralidad.

Aunque E. Durkheim se preocupa por la formación integral del individuo y establece cuáles son los elementos esenciales de la moralidad -el espíritu de disciplina, la adhesión a los grupos sociales y la autonomía de la voluntad- termina subordinando la autonomía y la voluntad a las necesidades sociales. Del mismo modo como en las sociedades tradicionales los valores religiosos se constituían en el absoluto moral y de forma heterónoma aportaban soluciones a los conflictos morales, Durkheim coloca a la sociedad como el absoluto moral.

El papel de la escuela y del educador ha sido fundamental en la formación moral propuesta por Durkheim en las épocas de apogeo de la modernidad: la incorporación de la regla a través de la adhesión a los grupos constituye un elemento importante de la disciplina y las sanciones se proponen como formas de educar al sujeto y efectivizar la justicia en los grupos escolares.

Cabe destacar que el planteo de este autor no deja lugar a la expresión original del individuo, la protesta, el disconformismo o la rebelión, ya que todas estas expresiones son vistas como 'anormales'. Desde los análisis de M. Foucault, los elementos de formación propuestos por Durkheim pueden ser vistos como *medios de encauzamiento* y control de los cuerpos a través de un poder disciplinar microfísico que homogeneiza, normaliza y segmenta para que *el poder del saber* sea quien obtenga, a través del conocimiento, un sobre poder posibilitado precisamente por esas formas de disciplina. (Foucault, 1976, 1978, 1984).

Una posición que surge en contraposición a los planteos sociologistas que ahogaban la libertad individual, es el modelo de **educación como clarificación de valores**. Sostiene que el conflicto entre valores debe ser resuelto exclusivamente por los individuos implicados y que no es posible encontrar soluciones universalmente aceptables. La educación puede intervenir sólo a los efectos de clarificar los valores, es decir estimular los procesos de valoración, favorecer el autoconocimiento de los valores preferidos e incitar al compromiso con los valores que se asume. Pero de ningún modo la educación debe adoctrinar ni inculcar ya que se considera que cada individuo es responsable de sus actos, que cada uno construye su propia vida y que la persona adulta no espera de los demás las soluciones a los propios conflictos de valor.

Puig Rovira, al referirse a este modelo, infiere que en el fondo sí realiza una opción de valores; éstos serían los de realización personal, la soledad como destino del ser humano y la tolerancia hacia aquello que no se comparte; tolerancia que en último extremo roza con el contravalor de la indiferencia. Según el autor, esta actitud de respeto por la pluralidad y supuesta tolerancia, han sumido a la realidad educativa en un desconcierto en relación con los valores. Sostiene que en un mundo tan cambiante como el actual, surge la necesidad de alguna forma de intervención, que no sería una vuelta a viejas formas de modelamiento o inculcación, sino nuevos procedimientos que a la vez que respeten la pluralidad y la autonomía individual, eviten la confusión del individuo. Para ello interpreta los valores no como realidades que deben adquirirse y conservarse sin más, sino como elementos de un proceso inacabable en

que los valores se transforman y maduran. La clarificación de valores es entendida entonces como un proceso de selección, estimación y actuación de valores.

Otro enfoque distinto es aportado por el **cognitivismo**. El núcleo fundamental de esta línea de pensamiento establece la existencia de diferentes y sucesivas etapas en la formación moral, las cuales se manifiestan tanto en el tipo de moral ejercitada en la práctica de interacción social como en el tipo de razonamiento que el sujeto elabora. Quien plantea inicialmente la cuestión de la educación moral desde un enfoque cognitivo y evolutivo es J.Dewey. Sus consideraciones son retomadas y profundizadas primero por J.Piaget y luego por L.Kohlberg. Tomando como referencia las comparaciones que sobre estos dos autores desarrollan Puig Rovira (1991) y J.Puig y M.Martínez (1994), podemos establecer los siguientes puntos de coincidencia, que a su vez los ubican en una posición diferente a las planteadas anteriormente:

a- La educación moral es un proceso de desarrollo que se basa en la estimulación del pensamiento sobre cuestiones morales, donde el componente mental es esencial.

b- El proceso se realiza a través de fases sucesivas en que el sujeto pasa de un nivel de juicio moral menos desarrollado a otro más desarrollado y mejor.

c- Los principios y las normas morales tienen su origen no tanto en la interiorización de reglas de obligación externa, como en las experiencias de interacción social.

d- La motivación de la conducta moral radica en el afán de optimización personal más que en satisfacer necesidades biológicas o en recibir premios o evitar castigos.

e- Los principios morales básicos que pueden alcanzar los individuos son universales y comunes a las distintas culturas, aunque las normas concretas sean distintas.

J.Piaget sostiene que la moralidad no es innata a la conciencia individual. Las reacciones afectivas, la simpatía y los distintos mecanismos psíquicos no constituyen un comportamiento moral, sino que para construir una conducta moral y un juicio moral es necesario que esos elementos funcionales preexistentes queden superados e integrados en las sucesivas estructuras propiamente morales que se construyen en contextos de interacción social. La razón moral no es una preprogramación del individuo, sino el resultado del desarrollo cognitivo y de las interacciones sociales.

Este segundo carácter de lo moral da lugar a la diferenciación piagetiana de dos morales posibles según las relaciones sociales sean las de coerción o de cooperación. A la vez, estas dos morales se encadenan en la evolución del niño, que puede pasar de una moral heterónoma a una autónoma.

Así vemos que se conjugan relaciones interpersonales basadas en la presión que ejerce el adulto sobre el niño a través de órdenes, consignas y en general de un sistema de reglas obligatorias. A su vez por características propias de su edad, el niño experimenta un respeto unilateral hacia el adulto. Estos factores -la coerción y el respeto unilateral- facilitan la consolidación de una moral heterónoma. A la vez, ambos son posibles por el egocentrismo en que se encuentran los niños pequeños. Pues la percepción egocéntrica del mundo y de las relaciones sociales conduce a confundir sus deseos con los deseos ajenos y a hacer propias todas las sugerencias, mandatos y voluntad de los adultos que le rodean. Es decir que:

"Cuando coinciden estas circunstancias -relaciones de coerción, respeto unilateral y egocentrismo- estamos ante una moral heterónoma: ante una moral en la que prima el deber y la obligación por encima del bien y de la autonomía".

Por el contrario, la moral autónoma se asienta en relaciones interpersonales de igualdad, reciprocidad y colaboración. Relaciones que eliminan la imposición coactiva de normas y se basen en el

diálogo y el respeto mutuo. Este surge en conexión con la superación del egocentrismo y la percepción de la diferencia entre la propia identidad y la de los demás, capacidades que le permiten alcanzar la autonomía y las conductas de colaboración.

Como se sabe, la tesis de Piaget es refrendada por numerosas investigaciones empíricas sobre tres grandes objetos-problema: las reglas del juego espontáneo de los niños, las reglas o normas morales de origen adulto y la noción de justicia.

L.Kohlberg, nacido en Nueva York en 1927 es el investigador más destacado que prosigue la labor de Piaget, distanciándose de él en algunos temas. Desde su tesis doctoral sobre el desarrollo de los modos de pensamiento y opción moral entre los diez y los dieciseis años y en sus trabajos posteriores, fundamenta una tesis según la cual el desarrollo del pensamiento moral del hombre se produce de un modo natural, plasmándose en un recorrido a través de seis estadios cada vez más óptimos, que se manifiestan con total independencia de la cultura en que están insertos los individuos (op. cit, p. 88).

A diferencia de Piaget, quien sostiene que el juicio moral surge como una toma de conciencia posterior a la acción, Kohlberg considera que es el juicio lo que da sentido a la acción moral. Sus investigaciones tienen por objeto analizar los tipos de razonamiento que emplean los niños y jóvenes en temas morales. Independientemente de los valores del individuo, Kohlberg constata que el juicio moral implica un conflicto entre valores deseables a resolver y exige que los niños y los jóvenes acudan a buenas razones, razones que tengan presentes exigencias propias y ajenas y las puedan compatibilizar mediante algún procedimiento justificado racionalmente. Su obra se dedica a mostrar cuáles son las estructuras de razonamiento moral que las personas pueden construir a lo largo de su vida como forma de resolver de manera cada vez mejor esos conflictos que se le presentan.

Kohlberg encuentra que esas grandes estructuras son seis estadios, no simplemente etapas. Esto significa que cada uno de ellos implica una forma de pensar distinta a las anteriores. En tanto estructuras, cada estadio reestructura nuevamente todos los elementos atinentes a lo moral (motivos, opiniones, etc); los estadios forman una secuencia invariable por lo que llegar a uno superior presupone haber pasado por los anteriores. Además Kohlberg, recuperando una visión dialéctica de la realidad, considera que los estadios superiores integran jerárquicamente las estructuras de pensamiento de los estadios anteriores. Los estadios estructuran un contenido abstracto o formal y universal. Se refieren a formas de razonamiento moral, a tipos de razonamiento aducidos en cada uno. No definen normas determinadas sino criterios de razonamiento y por eso serían universales: todas las colectividades recorrerían los mismos estadios. Según Kohlberg, cuando más complejas y plurales son las sociedades, más se ven en la necesidad de resolver conflictos que se presentan en sus ámbitos de interacción social y por lo tanto pueden alcanzar niveles más elevados de razonamiento moral. Este resultado de sus estudios le ha valido la adjetivación de etnocentrista. Sin embargo no es nuestra intención aquí, tomar posición al respecto, puesto que pensamos que ello requiere una profundización mayor de toda la obra y una interpretación muy cuidadosa de los conocimientos que construye el autor a partir de los contextos empíricos de investigación. Tomamos los aportes como parte de un proceso de investigación y de construcción de saberes sobre el desarrollo del juicio moral que nos ayudará a tomar decisiones más acertadas respecto a la mediación de los contenidos de Ética y Ciudadanía.

Kohlberg ubica los conocidos seis estadios del desarrollo moral en tres niveles. Cada nivel incluye dos estadios que se asemejan en el tipo de razonamiento utilizado y se diferencian en el grado de perfección alcanzado respecto a éste:

En el nivel preconvencional, los temas morales se plantean desde un interés concreto e individual; las reglas sociales permanecen como algo ajeno y externo al yo.

En el nivel convencional, los problemas morales se enfrentan desde un interés por comprender, aceptar e identificarse con las reglas sociales.

En el nivel posconvencional, la perspectiva del sujeto para resolver los problemas morales trasciende a la sociedad; las reglas sociales son aceptadas en la medida que respondan a principios que el sujeto encuentra en su propia conciencia y que postula como principios universales.

Se pueden derivar importantes consecuencias pedagógicas de los estudios sobre el desarrollo de la moralidad de Piaget y Kohlberg.

Desde Piaget, se puede ver como propósito irrenunciable de la educación formal, el de contribuir a la construcción de personalidades autónomas y permitir que los niños experimenten en la escuela una vida social activa y cooperativa, promoviendo que ellos manifiesten sus iniciativas, su curiosidad, su capacidad de resolver problemas, su capacidad de ser críticos frente a las situaciones que experimentan. También es importante que existan sectores de la vida escolar donde los niños intervengan en la construcción de reglas de acuerdo a conveniencias que puedan discutir y acordar. Como señalan Puig y Martínez, el trabajo en equipo y el autogobierno escolar son dos métodos insustituibles para alcanzar este objetivo.

Por su parte, Kohlberg realiza aportes de interés con respecto a los fines de la educación moral. De acuerdo a ellos, se debe promover el desarrollo del juicio moral desde los estadios inferiores a los superiores, estimulando este pasaje a través de una minuciosa planificación de cuáles son, de acuerdo al diagnóstico, las experiencias que conviene vivan los sujetos; reconocer la dimensión moral de las interrelaciones educador-educando; advertir cuáles modelos de relación interpersonal facilitan el desarrollo moral y cuáles por el contrario lo retardan o lo impiden.

Dado que las estructuras del pensamiento están profundamente ligadas al desarrollo del juicio moral, es preciso potenciar los estímulos cognitivos que facilitan este desarrollo. A la vez que cada estadio moral requiere que el sujeto tenga una perspectiva social más amplia, la educación debe propiciar situaciones que den la oportunidad a los sujetos de adoptar roles distintos, prepararles para comprender pensamientos, sentimientos y actitudes de los demás; organizar un ambiente escolar en que los alumnos puedan participar en las decisiones de la escuela.

Sin embargo, creemos que esta perspectiva disciplinar debe ser un insumo más para la elaboración de teorías más complejas que incluyan preguntas críticas respecto a la construcción del objeto 'hombre' y del objeto 'niño' en las ciencias humanas. Esta actitud crítica en la construcción del saber permite la reconstrucción crítica de aportes disciplinares significativos y a la vez posibilita producir teorías de mayor alcance explicativo respecto de ese complejo referente empírico: la persona humana.

El pensamiento de la infancia y la escuela desarrollado en base a un análisis genealógico, es decir, mediante la pregunta sobre los dispositivos de poder que giran en torno a la constitución de la infancia en la modernidad, aportan una mirada enriquecedora a los estudios del sujeto. Agudos análisis de filósofos como, K.Marx, L.Althusser y M.Foucault influyen en análisis histórico- críticos como los de Ph. Aries y J. Donzelot y ambos confluyen en producciones sociológicas y psicológicas de pensadores de nuestro medio como L.Bosch, J.Alvarez Uría, S.Carli y M.Narodovsky.

También hay importantes reconstrucciones críticas de los aportes de la filosofía para niños del pensamiento cognitivo-pragmático de M.Lipman, Así, desde la Filosofía con Niños que se desarrolla en nuestro país y en Brasil, se considera que:

"Es necesario preguntarse una y otra vez '¿qué es un niño?'. Tal vez creemos saber demasiado sobre los niños. Pero sabemos que en filosofía es necesario dejar de saber un poco todo lo que se sabe para poder preguntar de veras. Lipman ofrece una visión de los niños en cierto sentido más favorable que la dominante: ellos no son sólo curiosos y lúdicos, sino que también son racionales y capaces de involucrarse en diálogos filosóficos. Pero, ¿acaso esta concepción consigue ver a los niños fuera de los 'adultos en miniatura'? ¿Será que reconoce su diferencia? Para hacer seriamente filosofía con niños,

importa relacionarse con lo que ellos son, además que con lo que van a ser, adultos. Para eso puede ser interesante oír lo que tienen para decir, en particular, sobre sí mismos". (Walksman y Kohan, *Filosofía con niños*, Nov. Educativas, 2000, p. 34).

Esta línea de trabajo, al recuperar la pregunta filosófica, accede a los niños y a la infancia de otra manera; no para adaptarla y amoldarla a la imagen del adulto, no para reducir las diferencias, sino para pensarlas en su alteridad. (Ver ob. cit., cap. 3).

d) EL CÓMO ENSEÑAR

Desde nuestra perspectiva, la modalidad de enseñanza **por proyecto** define el cómo enseñar de manera más conveniente que otras estrategias didácticas.

El término **Proyecto** significa etimológicamente 'arrojar hacia adelante'. Ese 'adelante' es visualizado desde el lugar de donde 'se arrojan' las cosas, es decir, desde un contexto social e histórico-cultural concreto desde el cual nos fijamos determinados propósitos.

No es posible proyectar aisladamente. El proyecto implica a otras personas y es siempre una práctica social 'con otros'. Lo proyectado no constituye una meta fija y cerrada ni un 'modelo' a aplicar. El proyecto es una u-topía, un 'no-lugar' aún, que se construye juntamente con aquellos que lo visualizan. Por eso los proyectos tienen fuerza y a la vez son flexibles y abiertos. En el camino que implica construir un proyecto, se puede encontrar nuevos elementos, sujetos y acontecimientos que permitan efectivizarlo mejor y construir ese lugar anhelado.

La didáctica viene proponiendo metodologías inspiradas en la idea de 'proyectos integrados', 'pedagogía por proyectos' o 'currículum por proyectos de trabajo'. Todas estas propuestas tienen en común el hecho de que en la acción de enseñanza se rescatan experiencias e intereses significativos del alumnado y de la comunidad escolar con la intención de construir un currículum también significativo.

Un proyecto didáctico tiene siempre propósitos claros que pretende construir con otros a partir de una situación o contexto específico. Desde la perspectiva de la formación ético-ciudadana el propósito es construir un nuevo lugar para la escuela. Imaginamos una escuela cumpliendo una función social diferente a la que ha venido cumpliendo desde la estructuración de nuestro sistema educativo. Imaginamos una escuela mejor preparada para asumir los desafíos diferentes que plantea el mundo actual.

Quienes se proponen estas cosas son los sujetos implicados en la educación formal: directivos, docentes, alumnos, padres y todos aquellos que visualicen la escuela como institución social con la función importantísima de formar al niño como persona y como ciudadano de nuestro país en un contexto mundial donde los mercados globalizados y sus organizaciones transnacionales presionan los debilitados marcos institucionales del estado nacional.

El trabajo didáctico por proyectos se presenta como una alternativa interesante para trabajar estos asuntos en el currículum, en tanto que en los proyectos los contenidos que se enseñan no son sólo saberes científicos que el alumno ha de incorporar para recurrir eventualmente a ellos en situaciones extraescolares, sino que éstos se trabajan en función de necesidades y demandas que surgen de las prácticas socioculturales concretas. Así lo entiende un conocido pedagogo español cuando dice que "en los proyectos el saber con el que se trata en las aulas pasa a ser el mismo que se utiliza en la vida real, sólo que allí cobra importancia especial la reflexión y la ordenación de esa realidad para hacerla asequible al conjunto de estudiantes". (J. Torres, 1996, p. 202).

Se han ideado distintas formas de enseñanza por proyectos, pero todas ellas tienen en común el hecho de que suponen una modificación de la cultura escolar tradicional y establecen un nuevo contrato didáctico que permite vincular los saberes escolares con los de la vida real.

El contrato didáctico alude a los implícitos que operan en la práctica educativa. En épocas de auge del positivismo, ese contrato determinaba que el lugar del alumno era el de la obediencia y la receptividad de los saberes emanados del maestro; que la autoridad pedagógica del maestro implicaba o incluía su derecho a tener la interpretación final y acertada respecto a un texto. Desde la puesta en marcha de los procesos de reforma se intenta construir un nuevo contrato didáctico que tome en consideración los saberes previos del alumnado (Brousseau, 1982) y sus contextos culturales diversos. La construcción de este nuevo contrato didáctico requiere dar un sentido profundamente transformador a las innovaciones que se vinculan con una seria reflexión de las cuatro preguntas didácticas consideradas.

Tradicionalmente existieron algunas formas de integración del curriculum como los conocidos Centros de Interés decrolyanos, ideados por O. Decroly y G. Boon en las primeras décadas del siglo XX y el método de proyectos formulado en 1918 por W. Kilpatrick.

A partir de estos primeros modelos, han surgido variadas propuestas de integración, basadas ya sea en la integración de disciplinas, de temas o ideas, integración en torno a una cuestión de la vida práctica, o en torno a temas de investigación que parten de intereses del alumnado.

Entre estas experiencias cabe mencionar el Proyecto Curricular de Humanidades promovido a partir de 1967 en el Reino Unido por un grupo de once profesionales bajo la dirección de L. Stenhouse y el proyecto "Un curso sobre el ser humano" promovido a partir de 1959 por el Centro Curricular de Massachussets y dirigido por J. Brunner. Es oportuno destacar que estos proyectos nucleaban los problemas en torno a ejes del área de humanidades o ética.

En el proceso de reforma educativa española, han surgido propuestas de desarrollo curricular por proyecto (Hernández-Ventura, 1992) y la elaboración de proyectos curriculares integrados o globales (J. Torres, 1996). Ante las dificultades de contar con las condiciones para la construcción de un proyecto curricular integrado, este último autor propone alternativas aproximativas a través de la elaboración de unidades didácticas integradas (J. Torres, op. cit. a partir de p. 220).

El proceso de reforma educativa que se lleva a cabo en nuestro país, a partir de la Ley Federal de Educación y de la elaboración de los Contenidos Básicos Comunes de los distintos niveles y ciclos, nos ofrece la ocasión de poner en práctica proyectos innovadores que tienen un sentido diferente a los mencionados, por las características distintivas de nuestro proceso.

La innovación permite efectuar propuestas tanto a nivel de Diseño Curricular jurisdiccional como a nivel del curriculum institucional y su desarrollo en los contextos específicos de niveles, ciclos y años. Las propuestas de proyectos didácticos innovadores pueden contribuir a un proceso de construcción curricular a diversas escalas:

- pueden partir de iniciativas de un ciclo determinado,
- pueden promover la construcción del curriculum institucional,
- también es posible participar con este tipo de propuestas en procesos de construcción del curriculum a nivel regional, jurisdiccional y nacional.

c).1. El cómo enseñar en Formación Ética y ciudadana

La didáctica por Proyectos asume características muy interesantes cuando la articulación de los distintos contenidos que se enseñan en la escuela la realizamos en base a contenidos que se propongan formar a los niños como personas competentes para practicar una ética cívica o ciudadana. En los siguientes apartados nos referiremos primero a las dificultades que presenta para los actores del sistema educativo la idea de transversalidad, luego al significado que tiene en nuestra reforma educativa el hecho de que sea transversal precisamente el área de Formación Ética y Ciudadana, para finalmente proponer un tipo de Proyecto Didáctico Transversal para la enseñanza en esta área.

II. LA TRANSVERSALIDAD

Indudablemente, una de las mayores dificultades que ha habido para que las escuelas puedan apropiarse de la demanda a la institución escolar de formar a los niños como personas morales preocupadas por el ejercicio de la ciudadanía en Nivel Inicial y primero y segundo ciclo de EGB, fue la falta de claridad respecto al significado de la **transversalidad**. A su vez, esto se conjugó con una cultura donde el cumplimiento de los mandatos del gobierno escolar, claramente prescriptos, llevó a la falta de iniciativas innovadoras desde la propia realidad escolar. Así nos lo expresaba una funcionaria entrevistada:

"El docente sigue buscando la mediación en los textos, las actividades. La prescripción de los CBC no les dice nada y menos cuando es transversal. No es al revés. Acá 'lo que no se quiere abordar' es transversal. Se descansa en 'no me toca' "... "Al hablar de transversal es una didáctica, pero tiene un contenido del que nadie se ha apropiado. Un contenido es lo del agua, contaminación, cuál es el sentido del dique Potrerillos, qué se hace desde la tecnología para usar racionalmente el agua del dique, mayor exigencia de normativa respecto al uso del riego"... "Ahora hemos hecho un convenio por el que unos ingenieros van a ir por las escuelas explicando estas cosas. Hemos visto contenidos de los CBC respecto del agua y si bien hay algunos, el tratamiento de esos contenidos en este contexto es distinto y los docentes no se han apropiado, no saben la gran cantidad de hectáreas que se han perdido. Hay que ver lo transversal" (Fuente:Proyecto "Desarrollo Curricular de FEC, Registro de entrevistas a un funcionario)

Lo transversal es entendido aquí como el interés por una apropiación crítica de los contenidos de las áreas restantes, como una actitud que el docente debería mostrar al enseñar los contenidos. La enseñanza de todo lo que implica en Mendoza la construcción del dique Potrerillos, permitiría que los docentes dispongan de la actitud favorable pues, al enseñar contenidos disciplinares actualizados desde el área Ciencias Naturales, reflexionarán con los niños sobre problemas diversos y controvertidos como por ejemplo, las hectáreas que se han perdido con la construcción del dique, la importancia del uso racional del agua.

Como docente, nuestro entrevistado conoce las dificultades que tiene hoy la escuela para presentar saberes en forma atractiva y articulada con otras organizaciones de nuestro medio, como puede ser llevar a un estudio de todos los problemas implicados en el emprendimiento del citado dique. Tal vez por ese motivo, desde su rol de funcionario, apoya alguna acción concreta respecto de lo que considera falencia de la escuela, en este caso, que unos ingenieros recorran algunas escuelas, brindando esa mirada técnica fresca que otorgue otra significatividad a la enseñanza cotidiana. La transversalidad necesaria, tal vez.

Por otro lado, entiende que la transversalidad se debe trabajar desde un contenido, identificando éste con los contenidos de las áreas tradicionales como las Ciencias Naturales. No hace referencia a la apropiación que el docente debería tener de contenidos sobre problemas éticos, políticos y socioeconómicos vinculados a la cuestión de la ciudadanía, ni al hecho de que una actitud crítica y reflexiva sobre estas problemáticas es característica propia del área teórico-práctica **Formación Ética y**

Ciudadana (en adelante: FEC). Desde tal representación, la transversalidad queda reducida a actitudes y tal vez aptitudes o dotes personales del docente; dotes que deberían entrar en juego al enseñar los 'verdaderos contenidos', que serían los propios de las disciplinas tradicionales.

Las entrevistas realizadas a profesionales de nuestra provincia que trabajaron como curriculistas del área FEC muestran las dificultades que hubo para tratar la cuestión de la transversalidad durante el período de trabajo de los representantes de las distintas provincias con los técnicos coordinadores a nivel nacional entre 1996 y 1998. Al respecto, nos comenta uno de ellos:

"...." "Había una gran confusión en la transversalidad de los temas y los de la Formación Ética y Ciudadana. Hubo todo el tiempo confusión respecto a transversalidad. Ellos (se refiere a los coordinadores de Seminarios interprovinciales) hicieron un documento interno sobre el tema. La gente se manejaba por intuición. Por otro lado se ponían en juego intereses de las distintas áreas, si estaban asumidas por gente de Ciencias Sociales, si por psicólogos. Había gente que tenía sólo una óptica psicológica...o de Ciencias Jurídicas; se producían conflictos profesionales que impedían tratar la especificidad de la Formación Ética y Ciudadana. Muy pocos tenían una perspectiva desde la Ética".(Fuente: Registro de entrevistas a técnicos curriculistas en el Proyecto de Investigación citado)

Luego, nos da la interpretación predominante sobre la transversalidad en el ámbito educativo con la cual se procuraba cambiar el modelo del rol de enseñanza:

" La idea de transversalidad surge de los modelos de organización empresarial. No es taylorista (vertical). En el gremio es horizontal. En la nueva forma de organización toyotista importa la eficacia, y entonces todos tienen que saber lo que hacen todos, en todos los niveles y sentidos. Esa noción de transversalidad es tomada por los distintos modelos de transformación curricular y la redefinen de acuerdo a la educación que pretenden. Para unos entonces, está lo de unos temas que 'se impregnan' a las materias. Para otros, es distinto".

Esto implicaba ya para los profesionales que trabajaban el tema, una diferencia entre lo que se conocía como "Temas Transversales" y "Contenidos". La comparación con el modelo toyotista, visualiza una transversalidad según la cual todos tienen que saber lo que hacen todos, siendo necesario aclarar cuestiones tales como si un docente de matemáticas debe saber desempeñarse también en Lengua, en Ciencias, Educación Artística y demás áreas. El principal obstáculo radica en que los docentes conservan la matriz de su formación inicial y producen los recortes sobre qué enseñar, desde esos saberes.

En un contexto de trabajo con un grupo muy heterogéneo de técnicos, los profesionales curriculistas de nuestra provincia, enfatizaron en la importancia de trabajar la transversalidad del área de FEC desde los primeros años de la enseñanza, a pesar de las dificultades y aún resistencias que implica la coordinación de todas las actividades a nivel institucional:

..." puede ser que se haya advertido por parte de la dirigencia, la dificultad o los obstáculos para la transversalidad, y, ...es mucho más fácil tratarla como un área aparte. El problema es entonces, que la Ética no se aprende desde una edad determinada ni desde los 12 o de los 13; se aprende desde..., desde chico." (Idem, p. 8)

"...." "Ante la dificultad de entender la transversalidad, pensamos en hablar de la transversalidad de los contenidos (de FEC); de temas del Proyecto Institucional y también la transversalidad de la ocasión, a propósito de un emergente. Y organizamos ocasión, temas, contenidos. Costaba mucho entender. Parecía que captábamos ámbitos de otras materias. Proponíamos espacios de reflexión, por ejemplo: qué es una norma, reflexionar sobre su importancia. (Idem, p. 12-13)

Estos profesionales puntualizaron también en una transversalidad que vincule la enseñanza de la Ética con la vida institucional y su relación con la comunidad o entorno escolar. Advertían que, al ser una

institución nacida bajo el sello de la modernidad con organizaciones burocráticas, habría enormes obstáculos para lograr los cambios necesarios para que la escuela sea una 'comunidad ética' que se piense *a sí misma y que reflexione sobre sus vínculos con el contexto y las problemáticas actuales*:

"Una de las ideas nuestras era que el tema de la Ética debía ser transversal también a lo institucional. Es decir, pensar la comunidad educativa como una comunidad ética. La clave es que hay procedimientos, reglas, actitudes interpersonales, éticas que habría que establecer. Basta hacer un análisis, un diagnóstico de ciertas problemáticas muy actuales frente a las cuales se encuentra la escuela, como para que esto dé pie para una reflexión de tipo ético. Es decir, por ejemplo, la problemática de la violencia. Y no solamente la que hay adentro de la escuela y se mete desde que alguien pasa la puerta, interpersonal. Porque eso pasó siempre, en el aula, en cualquier aula, siempre hay un hecho de violencia. El problema derivado de las problemáticas sociales, problemáticas económicas, que la escuela se ha tenido que hacer cargo de acciones solidarias que normalmente no tenía que hacerlas y sería importante que detrás de este hecho hubiera una reflexión ética". "....". "Es decir, que yo creo que por el hecho de ser la comunidad educativa un lugar de convivencia entre las personas, es un lugar donde puede haber una comunidad de reflexión ética. Oportunidades no faltan, fechas no faltan, y además hechos no faltan porque en la convivencia diaria hay siempre hechos emergentes. Cuando hablábamos de hacer un desarrollo a nivel de institución de esta área de ética, a lo mejor uno piensa que esto no es ideal en una institución burocrática. Pero es un lugar de encuentro de personas que piensan de una manera diferente pero que están dispuestas a discutir sus puntos de vista, que están dispuestas a lograr una convivencia. Tengo que hablar de principios"... "tengo que hablar de valores, de normas, de legitimación de las normas, de procedimientos" (Idem, p. 8)

Podemos decir que lo transversal constituye una modalidad que atraviesa lo longitudinal y lo horizontal. Monserrat Moreno (1993) lo representa como una espiral ascendente que atraviesa los años de la formación, impregnando las distintas asignaturas o áreas. C. Cullen (1997) destaca que la transversalidad de los contenidos de ética, se refiere a la organización curricular y debe distinguirse de la interdisciplinariedad que a su vez caracteriza epistemológicamente a la F.E.C.

La comparación con el modelo toyotista sugerida por uno de los entrevistados, es oportuna para destacar que en la escuela los saberes vinculados a la formación moral y ciudadana de los niños, deben ser ampliamente conocidos por todos los docentes y debe haber espacios de perfeccionamiento y actualización sobre los mismos.

Estos espacios tendrán el sello propio de la práctica filosófica, ya que, como lo analizamos en el apartado "La FEC como contenidos de un área transversal", y como lo venimos trabajando en cursos de actualización y perfeccionamiento brindados por miembros de nuestro equipo de investigación, lo que es transversal es un área filosófica con objetos de estudio y problemáticas concretas.

III. LA FEC COMO AREA TRANSVERSAL

En nuestra reforma educativa al acordarse los Contenidos Básicos Comunes, se estableció que el área de Formación Ética y Ciudadana sería transversal.

Sin embargo, la dinámica del proceso de reforma no siempre dio lugar a que esto fuera comprendido desde un análisis sobre la dimensión didáctica de esta área. Al respecto señala uno de los curriculistas que trabajó en la provincia:

Cuando viajábamos, tomábamos contacto con Seminarios Federales. Nos conectábamos por Formación Ética y Ciudadana con un curriculista coordinador del área a nivel nacional y con otra chica por el tema de los Derechos Humanos. Dependía del M.C.E., pero vehiculizaban distintos programas con

fondos internacionales, primero con mucho dinero y luego más modestos, aprovechando la infraestructura de los años anteriores. Teníamos como base los CBC, discutíamos con las provincias los grados de avance en cada provincia.... Nosotros de Mendoza, estuvimos muy bien posicionados, con gente de la especialidad. En otras provincias había psicólogos o gente de programas como Educación al Consumidor o cosas así". (Fuente: Registros de Entrevista a técnicos y funcionarios, p.10)

Como se advierte, entre los seminaristas del país había personas que conocían los difundidos textos sobre los *temas transversales*. Sin embargo los CBC se refieren *a un área transversal*. En nuestra provincia había escuelas que tomaron contacto con programas referidos a *temas*, según hemos verificado en nuestro trabajo en terreno. Algunas fueron partícipes de Campañas por los Derechos del Niño o de Programas de Educación al Consumidor o de Educación para la Paz, o del Programa Nacional Derechos del Niño y del Adolescente, entre otros. Se trataba de acciones que, como lo señala nuestro entrevistado, provenían de Programas focalizados subsidiados con fondos internacionales (por Banco Mundial o del Banco Interamericano de Desarrollo). Muchos de nuestros profesionales trabajaron como coordinadores técnicos de Asociaciones, Oficinas o Programas constituidos en sedes de organismos internacionales dentro del propio MCE, que funcionaban con partidas de subsidios diferentes y, en muchos casos, como acciones superpuestas con llegada a las instituciones escolares. El caudal variable de los montos o partidas se mostraba en los materiales que obran en las escuelas: al principio eran áreas semi-autónomas las que enviaban materiales didácticos y publicaciones, pero luego sus acciones eran divulgadas por publicaciones centralizadas desde el MCE.

Los datos recabados nos permiten inferir que, si bien los marcos referenciales político-educativos presentados en los CBC, establecen que es transversal **el área de Formación Ética y Ciudadana**, es preciso un intenso trabajo en la formación del profesorado para comprender el profundo significado que ello entraña para, de este modo, generar procesos de innovación en la escuela y en su vinculación con el medio.

Generalmente, los textos llegados a las escuelas trabajan sobre temas o propuestas transversales provenientes de la reforma española que han influido en los docentes e incluso en los técnicos curriculistas de otras disciplinas, más que la propia propuesta de los profesionales que participaron en la reforma por el área de FEC. Temas Transversales como la igualdad de oportunidades, la educación para la salud, la educación ambiental, la educación del consumidor, la educación para la paz, la educación vial, han calado como algo novedoso o atractivo en una época caracterizada por la abundante circulación de materiales impresos importados y nacionales.

Pero sabemos que lo novedoso en el mercado editorial es cosa muy distinta a la auténtica innovación curricular. Nuestra reforma educativa, al proponer la transversalización de un área filosófica, invita a una completa innovación curricular, donde los contenidos de un campo disciplinar claramente definido –la filosofía práctica– son los que dan sentido y significatividad a todos los contenidos escolares.

A modo de ilustración de lo que afirmamos respecto a las diferencias sustanciales entre los procesos de reforma española y argentina, comparemos los siguientes dos fragmentos de destacados intelectuales comprometidos con sus respectivos procesos de reforma:

Así pues el problema –creado artificialmente– de los temas transversales proviene de haber partido oficialmente de un diseño en que los contenidos disciplinares son el eje estructurador del curriculum y, posteriormente, apelar a la necesidad de incluir unos temas que pretenden romper con dicho modelo, trascendiendo la compartimentación por áreas y las secuencias de bloques de contenidos. El problema para los centros es cómo incluir los temas transversales en las diversas áreas y en el proyecto del centro: “Y *“ahora ¿cómo “metemos” los transversales?”*, comentan los profesores” (A.Bolívar, Universidad de Granada, 1996).

..cualquier proyecto educativo institucional de educación ética y ciudadana encuentra su fundamento más cabal en las decisiones curriculares sobre los contenidos seleccionados, su organización disciplinar, interdisciplinar o transversal, las competencias y logros explicitados, los criterios de evaluación, los espacios y tiempos para trabajarlos, los responsables asignados, la disponibilidad de la información necesaria y los modos específicos de procesarla “(Cullen, 1997, p. 133).

Vemos en ambos textos cómo los autores –posicionados en un contexto de decisiones político-educativas que no consideran las más acertadas- aportan sin embargo ideas que puedan dar una dirección más acorde a los procesos que se viven en la realidad social e institucional de sus países.

Pero en el primero de los casos las decisiones político-educativas al presentar los transversales como temas y con posterioridad a las áreas disciplinares fijas, ocasionan una dificultad diferente a nuestra reforma que en un mismo documento de los C.B.C. presenta la totalidad de los contenidos.

Es por eso que Cullen pone el acento en las decisiones curriculares que deben darse en el proceso de construcción de un curriculum específicamente para el área de formación ética y ciudadana a nivel institucional, posibilidad que está avalada por decisiones ya tomadas en el primer nivel.

En el documento de los Contenidos Básicos Comunes para la Formación de Grado encontramos también prescripciones generales claras respecto a la transversalidad de esta área:

La transversalidad de los contenidos puede entenderse en tres sentidos: curricular, institucional y social:

- Curricular: atraviesan los contenidos de todas las áreas restantes.
- Institucional: la responsabilidad de su enseñanza no se descarga en un agente aislado, sino que compromete a todos los participantes de la comunidad escolar.
- Social: en tanto no son contenidos exclusivos del espacio escolar; son contenidos que se aprenden en la vida cotidiana en la familia, en contacto con los medios de comunicación masiva, en los diferentes grupos donde se interactúa, en las comunidades religiosas, etc. (CBC de la Formación Docente, 251-252).

Para poner en marcha esa transversalidad en los ulteriores niveles de decisión, los C.B.C. para la Formación Docente brindan algunos programas orientadores para la discusión didáctica (Ibidem p. 252-254). Éstos no se refieren específicamente a los ocho temas transversales de la reforma española, sino que los programas propuestos asumen la Ética, la Filosofía del Derecho, la teoría política como los saberes de referencia de estos contenidos transversales.

Consideramos que las decisiones político-educativas permiten formularnos al menos las siguientes preguntas para poner en marcha el curriculum en los niveles institucional y de aula:

- ⇒ ¿cuáles son los aspectos de su ser persona en que hemos de formar al alumnado?;
- ⇒ ¿qué idea de ciudadano orienta nuestras decisiones?;
- ⇒ ¿qué determinados valores se establecen como fundamentales por los cuales los alumnos futuros ciudadanos se jueguen en el contexto histórico concreto que les toca vivir?;
- ⇒ ¿de qué manera lograremos que el alumnado esté preparado para ser protagonista en la construcción de normas que superen la actual exclusión de los bienes indispensables para la dignidad humana, de naciones, regiones e individuos?;

- ⇒ ¿qué formas de participación democrática permiten a los ciudadanos ejercer un control de lo público, superando estilos políticos de apropiación del espacio público por grupos privados de poder?;
- ⇒ ¿puede la institución sola encarar esta formación del alumnado? En este caso,
- ⇒ ¿qué formas de comunicación puedo establecer en primer lugar con los padres o tutores del alumnado para llevar a cabo un cambio profundo en la educación como el que implica la F.E.C.?;
- ⇒ ¿qué formas de comunicación puede establecer la escuela con otras instituciones o ámbitos públicos si el mandato es formar ciudadanos?

Esta particularidad de la propuesta transversal de la reforma argentina, trajo dificultades, pues recordemos que en la pasada década de los noventa, los materiales extranjeros se difundieron tanto o más que los nacionales.

Basándonos en el hecho que en los CBC intervinieron filósofos reconocidos por su trabajo de constante reflexión sobre los asuntos éticos, políticos, culturales y económicos que inciden en las formas de ciudadanía actual, y que además, ellos trabajaron en forma articulada con pedagogos y curriculistas no sin fuertes debates sobre cuestiones controvertidas respecto al lugar de la filosofía en la escuela, inferimos que en nuestra reforma educativa procuró superarse las limitaciones de otras experiencias, como la que hemos comentado anteriormente.

La opción de que las problemáticas de la ciudadanía y de la moral política den el sentido al Curriculum y de que sea la filosofía quien transversaliza sus contenidos, es evidentemente una opción clara respecto a la transformación político-educativa de nuestro país que debe enmarcar las innovaciones institucionales.

Sólo una formación y perfeccionamiento sostenidos sobre los complejos procesos implicados la transformación educativa, podía brindar a los actores institucionales, herramientas para un trabajo curricular innovador. De lo contrario, el campo de construcción curricular queda librado a la competencia de los textos del mercado y las escuelas se ven sólo intervenidas técnicamente (Foucault, 1976) más que apoyadas políticamente en la construcción de su autonomía y en una madura vinculación con el contexto social.

Una de las cuestiones más dilemáticas fue la comprensión de especificidad disciplinar y transversalidad, ya que en los primeros años de la enseñanza, todos los docentes tendrían que tener una formación en Ética y filosofía social y política, pero deberían vehiculizar estos contenidos a través de las áreas restantes. Todos los conocimientos de su formación y actualización profesional, no estarían destinados a la transferencia de contenidos conceptuales, como es habitual en las áreas de ciencias exactas y naturales, sino que implicarían el desarrollo de una actitud filosófica al enseñar los contenidos teóricos y al vincular éstos con la dimensión práctica de la persona, aquella que busca racionalidad en el manejo de los asuntos comunes, públicos, ciudadanos. Así lo entiende también uno de los técnicos entrevistados:

“Yo diría que a nivel de los maestros, era obligado que requieran una capacitación especial... Bueno, que no se requiere un filósofo, uno que tenga una Maestría en Ética..., pero que tampoco se puede partir de lo que cada uno piensa que es la moral. Porque es cierto que todo el mundo tiene una moral evidentemente..., pero hay una gran distancia entre esto y lo que son las preguntas filosóficas. El peligro es que la enseñanza de la Ética se convierta en una especie de régimen oculto, es decir que cada uno enseñe lo que él aprendió de Ética finalmente. ¡Y la Ética que uno propone más bien se hace ciertas preguntas respecto de los valores, de la persona, de las reglas, de las normas, de los derechos, etc.!, pero ¡entonces requeriría cierta reflexión!” (Idem. p.8)

Creemos fundamental que al avocarnos a la construcción del curriculum de Ética, nos ubiquemos en nuestro contexto, y no en una perspectiva ajena, a fin de afrontar los problemas específicos de la región, que fueron visualizados a través de la propuesta del área Ética como transversal.

IV. NUESTRA PROPUESTA

El área de Formación Ética y Ciudadana debe transformar en contenidos de enseñanza una serie de conocimientos sobre la persona humana y sus formas de interacción con otros para la consecución del bien común.

Es conveniente que en los primeros años de la enseñanza básica esos conocimientos no sean enseñados directamente en un espacio curricular fijo. El niño de 5 a 12 años, no tiene la experiencia suficiente para comprender los múltiples problemas que intervienen en las decisiones relativas a la ética cívica de la comunidad donde vive. Antes, atendiendo a formas saludables de construcción de su personalidad moral, es preciso que vivencie experiencias de racionalidad práctica en espacios de encuentro con otras personas, y es la escuela la institución pública que puede y debe proporcionársela y paulatinamente vincularlo con otros ámbitos públicos de su contexto.

Es por eso que se ha pensado que en estos años de escolaridad, los contenidos de FEC deben ser muy bien trabajados y mediados de modo que los saberes relativos a la formación en una ética ciudadana, atraviesen los contenidos de las diferentes áreas, y den el sentido formativo a todo el curriculum institucional.

Trabajar la Ética como área transversal, implica considerar a la escuela como una esfera pública, un espacio de ciudadanía, una pequeña república donde los ciudadanos se introducen en el ejercicio de la racionalidad práctica a través de experiencias de participación, de deliberación y de búsqueda de acuerdos sobre los asuntos comunes.

Si el niño no aprende en la escuela a participar en la toma de decisiones sobre asuntos que lo involucran, si no crece en un ámbito donde es considerado como sujeto y como ciudadano actual y no meramente como futuro votante, no podemos esperar que luego sea el sujeto de los cambios que la nación demanda a nivel ético-político; más bien será un objeto de poder y de decisiones ajenas, o buscará construir un poder corporativo y no la construcción del bien común.

De allí la importancia de la FEC en la escuela y de su enseñanza transversal. Ella señala, al decir de C.Cullen, *"el otro sujeto que lo disciplinar"*, a saber: el sujeto corporal, histórico y social, y nos permite llegar a la persona humana como sujeto complejo que conoce, delibera, decide, actúa.

La innovación educativa que la sociedad demanda a través de la FEC no consiste sólo en innovar estrategias didácticas de asignaturas tradicionales. Requiere nuevos posicionamientos epistemológicos en directivos, docentes, padres, asesores técnicos, que permitan articular el trabajo pedagógico en torno al desarrollo del pensamiento crítico y creativo.

No basta con que haya sido recogida en encuestas la demanda social de formar a las personas como ciudadanos responsables, participativos y como sujetos de democracia. Tampoco basta que se haya colocado en los Contenidos Básicos Comunes un área curricular, la FEC, y se haya acordado Contenidos. Hemos señalado ya cómo esa instancia en los primeros años de la pasada década, implicó un espacio de lucha por significaciones provenientes de comunidades disciplinares diferentes. De allí que pensamos que, al innovar el curriculum en las escuelas, se debe recuperar la sustancia de aquél hito público y promover las preguntas didácticas fundamentales a las que nos hemos referido en el Núcleo Interpretativo "Proyectos, proyectos didácticos y Formación Ética y Ciudadana".

Lo público -como sostuvo ya Kant- es recurrir a la racionalidad que toda persona tiene por el sólo hecho de ser persona y poseer la facultad de la inteligencia para discernir sobre los asuntos que se vinculan a los intereses comunes. Aunque por tiempos políticos, frecuentemente se dan negociaciones entre cuerpos con poder profesional, lo propiamente político o público consiste justamente en la creación de espacios donde se recurre a la inteligencia y a la experiencia de todos, a los saberes empíricos cívicos que toda persona tiene por el sólo hecho de vivir en una comunidad determinada. Mucho más cuando tal comunidad forma parte de un mundo notablemente intercomunicado como el de hoy.

Es evidente que (por señalar sólo alguno de los aspectos que frecuentemente se mencionan), para formar a los niños en una democracia participativa, se debe conocer claramente el tipo de democracia que nuestra constitución actualmente prescribe y reflexionar sobre las formas de ingerencia cívica que posibiliten el cambio a una democracia participativa.

Es evidente que (por señalar otro aspecto también frecuentemente mencionado), si se quiere formar a los niños como ciudadanos críticos, es necesario conocer que el modelo económico dominante en la actual fase del desarrollo capitalista, más bien construye a los ciudadanos como consumidores y que un discurso fuerte en torno a los derechos, otorga derechos difusos de reclamos posteriores al daño que a los ciudadanos infligen las grandes empresas multinacionales movidas por el interés de mayor beneficio.

Muchos contraejemplos podrían mencionarse a los propósitos declamados respecto al área de FEC en la normativa de la última década. De allí que nuestra propuesta es modesta en cuanto a ambiciones de poner rápidamente en marcha acciones aisladas en el aula. Sabemos que un curriculum de FEC implica un auténtico proceso de innovación curricular, con impacto en el sistema educativo, en los restantes espacios públicos y por supuesto en la sociedad en su conjunto.

De lo investigado a lo largo de estos tres años, inferimos que es desde la FEC desde donde se deben establecer los fines de la educación en este tercer milenio. En esto reconocemos la altura de funcionarios políticos y profesionales que establecieron que fuese un área profundamente crítica de la práctica y epistemológicamente sistematizadora de diversos campos disciplinares, la que fijara de manera transversal esos fines, en tanto contenidos éticos y de formación ciudadana.

Pero a la vez, en la escasez de prescripciones en los ulteriores niveles de decisión (jurisdiccional e institucional), advertimos la enorme dificultad de nuestro país para tomar decisiones que dignifiquen a los habitantes como personas dignas y como ciudadanos en un contexto internacional diferente y amenazador precisamente para quienes no cultiven estos saberes de la vida práctica.

La pasada década implicó al país enormes esfuerzos económicos para poner en marcha un proceso de transformación educativa. Sin embargo, las matrices técnicas de formación que aún existían, malograron considerablemente la posibilidad de una mayor incidencia en la escuela. La actualización a través de la difundida capacitación en servicio de la RFFDC dinamizó intereses profesionales pero no fortaleció líneas de formación democrática y de participación en debates sobre políticas públicas en los agentes del sistema educativo. Con ello quedó más bien reforzado el modelo técnico de un rol docente transmisor.

Conocedores de la incidencia del proceso de reforma educativa en las escuelas, nuestra propuesta está basada en el trabajo de construcción de Proyectos Transversales de Formación Ética y Ciudadana consustanciados con los Proyectos Educativos Institucionales (PEI).

En otro lugar hemos destacado el enorme valor de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) en la innovación educativa. Ellos pueden constituirse en auténticas políticas institucionales con valor normativo cuando sus principios están basados en acuerdos institucionales surgidos de procesos de participación, de reflexión y de decisión respecto a qué transformaciones se pretende llevar a cabo y cómo pueden ponerse en marcha en cada institución educativa (Albarracín, D.: Informe Técnico sobre

Coordinación del proceso de construcción del PEI en los IFDC de la pcia de Mendoza, Mza., mayo de 1998).

Podemos pensar los acuerdos institucionales y los procesos de participación y reflexión, como resultados de un trabajo transversal de apropiación de los saberes del área Formación Ética y Ciudadana por parte del cuerpo docente de las escuelas de enseñanza básica. Los docentes, aunque no sean Máster en Ética -como decía uno de nuestros entrevistados- deben apropiarse de contenidos que no han sido abordados en general en todos estos años de capacitación en servicio.

La ausencia de capacitación en los temas filosóficos (cuestión que venía señalada como demanda social hace ya casi una década), ha obstaculizado la transformación del rol profesional de los docentes. Éstos, en general, no articulan su hacer docente y el de la escuela en tanto ámbito público con el proyecto político del país y con el destino de los niños.

Creemos que la posibilidad de construir un curriculum de FEC está íntimamente ligada a la práctica de un rol profesional diferente que posicione a los actores de las escuelas como copartícipes de la administración de los espacios públicos o políticos y no sólo como ejecutores de decisiones de la dirigencia.

De allí que nuestra propuesta de construir Proyectos Transversales requiere como condición previa la autoafirmación de la escuela como una organización con tanta legitimidad como otros espacios públicos. Espacios que suelen vincularse con ella sobre la base de representaciones de un poder político externo superior y con facultades de prescripción respecto a la actividad escolar.

Como modo de comenzar a pensar un curriculum institucional de FEC, le invitamos a leer el artículo "Los Proyectos Transversales y su articulación con los P.E.I. como estrategia de desarrollo curricular del área de Formación Ética y Ciudadana" y analizar el formato de Proyectos Transversales que proponemos en el Artículo "Modelo Orientador para Proyectos Transversales de Formación Ética y Ciudadana en 1ro. y 2do. ciclos de EGB".