

ISSN: 0328 - 6002



NORDESTE

Segunda época

Serie: Docencia

15

FILOSOFIA



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL NORDESTE
FACULTAD DE HUMANIDADES
RESISTENCIA - CHACO - REP. ARGENTINA

2001

Autoridades de la Facultad de Humanidades

Decana:

Lic. Ana María FOSCHIATTI de
DELL'ORTO

Vice-Decana:

Lic. Marta SANCHEZ DE
LARRAMENDY

Secretaria Académica:

Prof. María Delfina VEIRAVÉ

Secretaria Administrativa:

Cra. María Alicia DUSICKA

**Secretaria de Extensión, Capacitación y
Servicios:**

Lic. Liliana RAMIREZ

Secretaria de Asuntos Estudiantiles:

Prof. María Julia SIMONI

Director Administrativo:

Sr. Rodolfo Oscar SCHENONE

Los conceptos, ideas y opiniones contenidas en los trabajos firmados son de exclusiva responsabilidad de sus autores.

Diseño de tapa: Rodolfo O. SCHENONE

La correspondencia y el canje puede dirigirse a la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste, Avenida Las Heras No. 727, C.P. 3500 - Resistencia - Chaco - República Argentina.
TELEFAX: 54-0722-46958. Email:
<exten@hum.unne.edu.ar>

ISSN 0328 - 6002



LA ENSEÑANZA DE LA ÉTICA EN 3ER. CICLO DE E. G. B. Y POLIMODAL

Mariela del Carmen Fogar

Hasta 1995, año en que se sanciona la Ley Federal de Educación, la problemática de la educación moral en la escuela apenas era un tema de interés de algunos docentes que intentábamos una experiencia aislada, con poca bibliografía al alcance y experiencias escasas y no sistematizadas. Con la incorporación de Formación Ética y Ciudadana en el nuevo currículum se abrió la posibilidad de compartir experiencias y seguir estudiando, pero ahora ya en el contexto de las exigencias de la nueva política educativa.

De la misma manera, la adscripción a la cátedra Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza, permitió sistematizar experiencias e investigar en torno a esta problemática desde la doble dimensión que abarca: la disciplinar y la pedagógico – didáctica, ambas inmersas en una crisis desatada por el actual proceso de las ciencias, y las transformaciones políticas, económicas, sociales – y sobre todo institucionales – propias del mundo globalizado.

El presente trabajo tiene un carácter exploratorio – descriptivo. Está estructurado en subtemas. En primer lugar se realiza un encuadre de la problemática moral de nuestro tiempo, del porqué y para qué de la educación ética en el marco del advenimiento de una nueva cultura que torna necesaria la reflexión sobre los viejos y nuevos problemas éticos. En segundo lugar, se describe el espacio curricular que conforma en la actual propuesta educativa y algunas reflexiones críticas al respecto, vinculando con ello, los fundamentos psicológicos, pedagógicos y políticos de su enseñanza. Finalmente se presenta una propuesta para el trabajo en las escuelas.

En cuanto a los datos con los que trabajamos, éstos fueron obtenidos a través del análisis de bibliografía, de documentación emanada del Ministerio de Educación de la Nación y de la Provincia, y de entrevistas realizadas a miembros del Equipo Técnico para la reforma curricular de Polimodal, a docentes de la cátedra de Ética de la Facultad de Humanidades de la UNNE, y a profesores en filosofía que actualmente enseñan alguna de las disciplinas que conforman el espacio Formación Ética y Ciudadana.

Nuestra pretensión es aportar algunos elementos para el debate que, sobre este tema tan controvertido, recién se inicia. Los que estamos preocupados por la enseñanza de la filosofía nos encontramos siempre con la misma dificultad: hay poco escrito sobre el tema. ¿Es esto casual? ¿Existe alguna relación entre esta cuestión y el hecho de que la filosofía ocupe un lugar secundario en las currículas? ¿Tiene esto algo que ver con las relaciones de poder tal como están dadas en la sociedad y en las instituciones educativas?

En tal sentido sostenemos que la filosofía puede constituirse en una herramienta liberadora en la medida en que podamos despojarnos de los prejuicios que nos conducen a verla como un saber sólo accesible para una elite intelectual que se cree capaz de acceder a una verdad que supone existe de manera absoluta e incuestionable. Por lo tanto se reduce su



enseñanza a los ámbitos académicos, en muchos de los cuales hoy todavía se la presenta como un saber neutral y sin supuestos. O mejor dicho, una filosofía no comprometida, “no filosofía”, “alienación”, “antesala de la nada” (Eduardo Fracchia; Apuntes para una Filosofía de la Resistencia, 1997)

Nuestra situación como país dentro del nuevo orden mundial exige de nuestra parte el compromiso de pensar y enseñar la filosofía entendida como herramienta que posibilite la construcción de nuestra propia identidad. Por eso es necesario hacer filosofía en la escuela, rescatando su relación con la vida y desnudando la vinculación entre saber y poder. Una ética que se encuadre en esta concepción hará posible desmitificar los supuestos sobre los cuales se funda toda ética de la dominación y el sometimiento, para construir una verdadera ética de la resistencia, no negadora de los grandes sistemas filosóficos y científicos que dieron origen a nuestra cultura, sino capaz de recuperarlos y reelaborarlos desde una perspectiva latinoamericana, que ponga en acción nuestra capacidad de pensar el mundo no en términos de dominadores y dominados, sino desde una nueva idea de racionalidad y universalidad. La exigencia de juicio crítico y de interrogación permanente que lleva implícita esta postura es también y en primer lugar exigencia de una forma de conciencia acerca de que, como docentes, estamos obligados a ejercer ese juicio crítico y no contentarnos con las respuestas – aunque sean estas provisorias – si pretendemos que nuestros alumnos sean capaces de reflexionar como solemos decir: “con cabeza propia”. Pero además debemos tener la convicción – en el sentido orteguiano del término – de que los alumnos serán capaces de construir conocimientos y con ellos un mundo más humano y equitativo; en definitiva, la convicción de que enseñar ética es una tarea difícil, pero que fundamentalmente “vale la pena”.



1. La problemática moral de nuestro tiempo y la Reforma Educativa

Reflexionar sobre la Reforma Educativa en nuestro país, tanto en un sentido general como sobre cualquier aspecto en particular, como lo es la educación ética y ciudadana, requiere pensar críticamente en el contexto económico y socio - político en el que se produce.

Precisamente, hablar de las condiciones contextuales conduce a la referencia necesaria al nuevo escenario mundial determinado por el proceso definido como "globalización", que abarca tanto lo económico como lo político y lo cultural, generando una interdependencia cada vez más directa de todos los países, sociedades, pueblos e individuos. Este proceso marca también el reordenamiento mundial en el que se quiebra la vieja división entre países capitalistas y socialistas. La ruptura del viejo mundo en dos bloques económicos y políticos se produce a la par de la expansión del capitalismo, por lo que aparece como imposible crear otros sistemas económicos al margen del mercado capitalista.

Globalización es el nombre descriptivo de un modelo hegemónico, llamado neo - liberal o capitalismo postindustrial, y que tiene como correlato, una progresiva autonomía de la economía en relación con la política y con la vida cultural de las sociedades, así como la descentralización del poder formal y la concentración del poder real con la consecuente dilución del rol de la oposición política.

Desde un punto de vista económico y político, sin embargo, para América Latina y los países pobres significa nada más y nada menos que el sometimiento cada vez mayor a las imposiciones de la banca internacional y los países centrales.

En lo cultural la economía globalizada y altamente tecnificada caracterizada por la competitividad salvaje, ajustes recesivos y altos índices de desocupación, pone de manifiesto el triunfo de la razón instrumental, fundamento del denominado "progreso" según la cual, los valores y las metas morales son una cuestión más bien subjetiva y personal. Por lo mismo, la ética se disocia de la función pública.

Podemos definir la globalización como un proceso paradójico en sí mismo y por lo tanto en cuanto a sus consecuencias sociales; este proceso prioriza la competitividad, la eficiencia a cualquier costo, la hegemonía del poder. Lo paradójico radica en que, mientras por un lado se impone un espacio económico mundial, por otro lado, se establecen políticas proteccionistas, se reivindican los particularismos y se profundiza el individualismo; crece la defensa de intereses locales y regionales, pero por otro lado, este mismo proceso requiere de ciudadanos responsables, pluralistas, tolerantes y respetuosos de las diferencias, capaces de cuestionar fundadamente las viejas normas y capaces, a la vez, de asumir el nuevo desafío que, de acuerdo con los cambios actuales se vislumbra: la necesidad de construir nuevas formas y más racionales de convivencia.

El hedonismo actual que estimula el deseo de consumo contrasta con los efectos del actual modelo económico. En Europa, el desempleo afecta a dieciocho millones de personas. En América Latina después de la implementaron de políticas de libre mercado, parte



de los sectores socialmente excluidos se encuentran hoy bajo la línea de pobreza, pero además aparecen los “nuevos pobres”, aquellos que no están asentados en favelas o villas miseria, tienen mayor nivel de educación, menor fecundidad que los pobres estructurales y una serie de pautas sociales y culturales propias de los sectores medios, pues provienen de ellos.

Si bien las características mencionadas son propias de las denominadas sociedades posmodernas, forman parte de la actual realidad de América Latina y de los países que desde el punto de vista económico ni siquiera han ingresado en la modernidad y donde las transformaciones culturales y valorativas, aunque similares, adquieren una significación diferente a las del denominado Primer Mundo.

Efectivamente, en América Latina el hambre, la desocupación, la pobreza y el analfabetismo son endémicos, pues la dependencia estructural de nuestros países esta agravada por el problema de la deuda externa. En el otro orden, asistimos a la necesidad de repensar los criterios de enfrentamiento a las políticas hegemónicas que someten a la región.

Con esto queremos señalar sintéticamente la necesidad de aclarar el lugar desde donde nos situamos cuando hablamos de posmodernidad: Argentina en el contexto de América Latina. Siguiendo a Roberto Follari en su libro Modernidad y posmodernidad: una óptica desde América Latina, sostenemos que lo posmoderno no se da entre nosotros en “estado puro”, ya que las situaciones sociales que vivimos y las que lo originaron en los países centrales así como la conciencia que de ellos se tiene son diferentes, pero sí podemos afirmar que nos vemos afectados desde el punto de vista tecnológico por algunos fenómenos que dieron lugar a su irrupción en los mencionados países. Esta diferencia exige una lectura distinta para uno y otro modo de desarrollo de esta nueva cultura, para lo cual hay que tener en cuenta que en nuestras sociedades la influencia de la cultura posmoderna ha llegado directamente no sólo como estilo de vida sino a través del arte, las ciencias sociales y la filosofía.

Lejos estamos de las posibilidades de consumo excesivo de los países ricos, y lejos también del espíritu crítico – revolucionario de los '70 – segado por vía de la violencia represiva. Pero las causas que dieron origen a esas ideas no desaparecieron, más aún las diferencias con los países ricos se profundizan. Sin embargo, algo nos hace semejantes a los hombres que viven en las llamadas sociedades desarrolladas “(...) la desesperanza frente al modelo moderno, tanto en su vertiente proyectual/funcional como en la revolucionaria, resulta evidente. Lo que produce – por causas diferentes y aún opuestas – un “efecto” similar al del mundo “cool” del capitalismo avanzado”⁽¹⁾

En La era del vacío Giles Lipovetzky plantea que en la cultura posmoderna se acentúa el individualismo hasta el nivel de egoísmo en un “proceso de personalización” que abarca todos los aspectos de la vida social y que significa, por un lado la fractura de la sociedad disciplinaria y, por otra parte, la elaboración de una sociedad flexible basada en la información y en la estimulación de las necesidades, en el culto a la liberación personal, al relajamiento, al

¹ FOLLARI, Roberto. Modernidad y Posmodernidad: una óptica desde América Latina. Bs. As., Aique, segunda edición, 1992.



humor y a la sinceridad, al psicologismo, a la expresión libre; en la que se acuña una nueva significación de la autonomía, independiente de una ley universal. En vez de sociedades homogéneas existen individuos y grupos con voluntad de identidad y autonomía, con sus propias peticiones singulares, lo que muestra el carácter heterogéneo de las sociedades posmodernas.

En otro sentido, para Lipovetzky la posmodernidad presenta una cara salvaje en la que reina la indiferencia de masa, y predomina el sentimiento de reiteración y estancamiento, y en la que la fe en el futuro se disuelve, sólo el presente cobra sentido y es éste el que determina, aunque sólo en parte, el futuro.

El nuevo escenario mundial está en camino de producir una nueva cultura. Asistimos actualmente al desarrollo de sociedades abiertas en las que conviven diversos modos y modelos de vida y desaparecen las seguridades absolutas. Los cambios en la forma de vida y los avances de la ciencia plantean situaciones morales inéditas, ante las cuales, muchas de las normas vigentes aparecen como inadecuadas y los viejos sistemas de valores se cuestionan. La moral se flexibiliza, se torna "light". Contradictoriamente, a medida que la razón instrumental se consolida como legitimadora tanto de lo económico como de lo moral, los mayores problemas que se plantean hoy a la humanidad, no tienen en lo fundamental, una solución técnico - científica, sino que precisan de una reorientación ética de los principios que regulan las relaciones entre los hombres y entre éstos y su entorno natural, como por ejemplo la creciente desigualdad social, y el crecimiento de los niveles de pobreza, la cuestión del medio ambiente, el reconocimiento de las diferencias, o cuestiones relativas a la aplicación de la ciencia para la procreación o la interrupción de la vida, la manipulación genética, la clonación, entre otras.

El planteo acerca de lo posmoderno resulta imprescindible para reflexionar sobre los jóvenes, la educación, la escuela en la Argentina y la formación en valores y para la vida cívica que propone la Ley Federal de Educación, ya que, a pesar de las diferencias en las condiciones contextuales que se presentan en los países del primer mundo y Latinoamérica, podemos observar consecuencias similares. "Muchos jóvenes advierten que no tienen futuro en nuestros países, que el esfuerzo de estudiar no asegura recompensa alguna para quien finaliza una carrera universitaria, que, en fin, "todo da igual". Esta mentalidad de desesperanza y "dejar pasar", de admitir que hay que concentrarse en el momento porque el futuro no promete, es paradójicamente similar a la de los que practican el hedonismo frente al hartazgo de posibilidades ofrecidas, o por debilidad, dado que han vivido en una sociedad que todo lo otorgó. El "efecto" es muy similar: individuación, falta de solidaridad, ausencia de teleología, aferramiento al presente, desencantamiento del mundo (¹)

En el marco del nuevo mapa mundial descripto brevemente, se decide desde el gobierno nacional realizar la Reforma Educativa. A partir de esta decisión, la Ley N° 24.195, denominada Ley Federal de Educación y sancionada en 1993, normará todo el quehacer educativo en adelante y sustituye a la antigua Ley 1420. Es un instrumento para realizar una

¹ FOLLARI, Roberto, op. Cit.



profunda transformación en los niveles institucional, pedagógico y metodológico. En el artículo 8° expresa que “el sistema educativo asegurará a todos los habitantes del país el ejercicio efectivo de su derecho a aprender, mediante la igualdad de oportunidades y posibilidades, sin discriminación alguna”.

Esencialmente, la Ley reemplaza una administración centralizada por otra descentralizada con participación jurisdiccional e institucional. Por esta participación, las jurisdicciones pueden definir proyectos institucionales y contenidos básicos comunes.

Hay tres aspectos fundamentales de la Ley Federal:

- a) Una reforma pedagógica,
- b) Un cambio estructural con extensión de la obligatoriedad a 10 años (el último año del Nivel Inicial y los nueve años de la Educación General Básica),
- c) La implementación de medidas financieras acordes con dichos cambios (artículos 61, 62, 64)

De estos tres aspectos, los dos primeros han recibido preferente atención del gobierno nacional, no ocurrió así con el tercero, por lo que éste se convirtió en uno de los puntos conflictivos para su implementación, tanto en el ámbito nacional como provincial. Efectivamente, la reforma pedagógica no garantiza por sí misma la superación de las grandes falencias que presenta nuestra educación, muchas de las cuales datan de larga tradición; como el analfabetismo funcional, la deserción, la repetencia, y los bajos salarios docentes.

Resulta evidente para nosotros la necesidad de coherencia entre los principios democráticos en los que sustenta la Ley y su implementación, ya que la educación ética y ciudadana supone sujetos que tienen la posibilidad efectiva de ejercer sus derechos, de entre los cuales y fundamentales está el derecho a la educación, que sólo puede garantizarse a través de la instrumentación de políticas globales – no exclusivamente educativas – que garanticen la solución progresiva de los problemas sociales estructurales que inciden directamente o indirectamente en ella.

2. La enseñanza de la ética en el marco de la Ley Federal de Educación: Formación Ética y Ciudadana

El actual currículum de educación presenta un nuevo espacio común a todas las modalidades denominado Formación Ética y Ciudadana. Tradicionalmente el currículum, se entendía como un plan de instrucción descontextualizado de lo social y de lo institucional, e independiente de los sujetos que intervienen en la relación educativa (docente y alumno). Actualmente, la sociología de la educación concibe las asignaturas como campos de poder, y el currículum como toma de decisión didáctica frente al conocimiento que exige una contextualización social e institucional de la didáctica propuesta y que incluye el conjunto de



las prácticas educativas. El poder – en oposición a las versiones clásicas - ya no se concibe en forma vertical, sino como una red de relaciones, una “microfísica”, de la que forman parte o son sedes el vínculo pedagógico, el conocimiento y la institución. De ese entramado y de esa pluralidad de poderes surge el currículum. Pensar la escuela desde la cuestión del poder, nos conduce a desmitificar su supuesta neutralidad. Las relaciones de poder se explicitan en términos políticos. El poder atraviesa las instituciones, los discursos y las prácticas educativas, y constituye así una micropolítica escolar.

Las epistemologías actuales, por otra parte, ya no plantean una diferenciación entre el sujeto y el objeto de conocimiento, ni tampoco un campo disciplinar cerrado, sino una interacción entre distintas disciplinas que - enunciado a la manera de Kuhn – se puede expresar como “comunidad científica”. Esto implicaría llevar los principios de la ciencia al controvertido campo de la educación, donde más que preocuparnos por la cantidad de contenidos que enseñamos nos ocupemos de reflexionar sobre los paradigmas desde los cuales enseñamos.

Esto supone, entre otras cuestiones:

- El replanteo de los criterios de organización de los contenidos actualmente disciplinares, y el reemplazo por otros criterios basados en competencias, situaciones problemáticas, lo que deriva en la necesidad de repensar lo curricular atendiendo a criterios de integración y multidisciplinariedad.
- La autonomía institucional, es decir el reconocimiento de que la escuela es capaz de construir una normativa propia,
- La movilización de tiempos y espacios, en contraposición con el modelo de tiempo y horario mosaico, característico del siglo pasado; y en función de esto,
- La movilización de los grupos, de tal manera de romper con la estructura rígida de niveles, y priorizar el aprendizaje, sin forzar la ubicación del alumno dentro de la estructura formal.

Sobre la base de estos supuestos hay una reconceptualización que pone de manifiesto la ruptura que plantea la actual propuesta curricular en relación con la propuesta tradicional. Con respecto a la anterior formulación de la enseñanza por objetivos aparecen actualmente nuevos conceptos como expectativas de logro (competencias complejas transversales); los procedimientos y las actitudes pasan a formar parte de los contenidos, estos contenidos están orientados al desarrollo, por parte de los alumnos, de competencias, las cuales a su vez devienen de las demandas del nuevo sistema productivo. Aparecen así ideas como la necesidad de educar para el “saber” en estrecha vinculación con el “saber hacer” y el “saber ser”. Otro elemento importante de ser analizado es el relativo al aprendizaje significativo, el cual proviene precisamente del valor social y personal de los conocimientos adquiridos. De aquí la importancia otorgada a los conocimientos previos de los alumnos.



Ahora bien, ¿Son coherentes los supuestos epistemológicos, pedagógicos y psicológicos sobre los que se sustenta actualmente la educación, con los supuestos sociológicos y políticos explícitos e implícitos? Precisamente este último interrogante gira en torno a un punto crítico de la Reforma Educativa en general: la cuestión de si la nueva propuesta se propone formar para el cambio o para la mera adaptación al orden instituido.

Según entendemos, las decisiones políticas tomadas en torno a la implementación de la Ley no siempre son coherentes con los fundamentos teóricos antes mencionados. Las presiones internacionales por su rápida implementación, la no resolución de los problemas sociales más urgentes, de entre los cuales está la realidad laboral de los docentes; la situación política nacional, que pone en duda la continuidad de la actual política económica; los conflictos gremiales, los conflictos sociales surgidos en torno a las decisiones políticas nacionales y la resistencia de los docentes al cambio, agravada por la falta de coherencia y – en no pocos casos – el dudoso nivel académico en las propuestas e instrumentación de capacitación, son las principales causas de que las decisiones políticas tomadas en torno a la Reforma Educativa, contradigan en algunos casos los principios teóricos básicos en los que se sustenta y tornen tan difícil su análisis. Por otra parte, parecen confluír en los fundamentos de la ley principios teóricos emanados de distintas corrientes psicológicas, pedagógicas y filosóficas. Si bien esta cuestión no constituye el objeto de estudio de nuestro trabajo es nuclear para la comprensión de los temas que en él se consideran.

Lo cierto es que, a partir de la Reforma Educativa, la escuela tiene que enseñar ética así como tiene que enseñar otras disciplinas, lo que obliga a tomar posición y a una definición de qué se entiende por enseñar ética y ciudadanía.

Para explicar estas cuestiones comenzaremos realizando una descripción de este espacio curricular en el primer nivel de concreción del curriculum. O sea, analizaremos los CBC circunscribiéndonos al Tercer Ciclo de EGB y a Polimodal. A través de esta descripción podremos ver cómo se expresan de forma explícita o implícita estos nuevos conceptos.

EGB, Tercer Ciclo

En la introducción se enuncian los fundamentos del espacio, en la que se expresa lo que la sociedad demanda a la escuela - tanto desde la consideración de lo personal como de lo social -: "que forme personas íntegras y buenos ciudadanos, que eduque para la vida plena de cada uno y de todos (...) conforme a su dignidad de persona y a las necesidades del mundo de hoy" (CBC Para EGB, Bs. As. 1996) Como vemos plantea la necesidad de una formación integral. Reconoce además el papel fundamental y la responsabilidad de la familia como agente de educación, así como la necesidad de vinculación entre ésta y la escuela. Realiza una descripción del mundo actual, y de las exigencias de una educación integral y subraya la dependencia de ésta con respecto a la igualdad de oportunidades. Señala asimismo la necesidad de "conocer" y "vivir" los saberes relativos al quehacer ético y ciudadano, recalcando la



importancia de que constituyan saberes fundados, y que tengan un “sostén crítico”, es decir, que sean internalizados a partir de la discusión.

Los contenidos conceptuales de los CBC, del Tercer Ciclo están organizados en tres bloques:

- 1°) PERSONA,
- 2°) VALORES, y
- 3°) NORMAS SOCIALES

En el primer bloque confluyen contenidos provenientes de la psicología, la psicología social, las ciencias naturales y la sociología; en el segundo, contenidos provenientes de la sociología, el derecho, la política; y en el tercero, contenidos provenientes de la filosofía y la ética.

Si bien, esta caracterización de los bloques es la que figura en los documentos referidos a Tercer Ciclo, entendemos que es posible abordar las problemáticas propias de cada uno de ellos desde la perspectiva de la filosofía y la ética. Y no sólo es posible sino coherente con los principios de la Ley Federal, pues la consideración de que cada bloque puede abordarse sólo desde una o dos disciplinas preestablecidas condiciona el enfoque, simplifica la realidad y coarta la posibilidad de autonomía y creatividad de docente y los alumnos, que son los que realmente deben definir desde qué lugar y con qué herramientas teóricas y recursos abordar el conocimiento. Pensar los bloques como problemas propios de una o dos disciplinas particulares supone por otro lado volver a la tradicional estructura disciplinar, lo cual entra en franca contradicción con otro de los cambios introducidos en la actual propuesta: la denominación de “espacios curriculares” a lo que antiguamente llamábamos asignatura y que organizaba los contenidos para ser abordados desde una disciplina particular.

Los CBC incluyen también referencia a los contenidos procedimentales y a las expectativas de logro, los cuales están organizados por Ciclo y por Bloque. Así, en el Primer Bloque los contenidos procedimentales se centran en el autoconocimiento y la comunicación de experiencias, la toma de conciencia o el reconocimiento de la cotidianeidad y a la asunción de roles. En el Segundo y en el Tercer Bloque, referido el primero a los valores, y el segundo a las normas sociales, los mismos apuntan a la “indagación, conversación, recuperación y análisis de la información” (...) y análisis de situaciones presentes” (CBC Para EGB, Bs. As. 1996)

Con respecto a las expectativas de logro – competencias complejas - del Bloque 1, las mismas están orientadas a “diferenciar, comprender, relacionar, valorar y a articular” contenidos provenientes de las distintas ciencias que confluyen en el bloque; en todo momento se alude tanto a la dimensión personal como a la social. De acuerdo con los contenidos del Bloque 2, las expectativas de logro se centran en el conocimiento de “los valores reconocidos como universales por la comunidad argentina y los grupos de referencia y pertenencia” y en el discernimiento ético, orientado a la asunción personal de actitudes coherentes con los principios axiológicos abordados. Por otro lado, las expectativas están centradas en el respeto y la



tolerancia en relación con otras formas de vida Así se enuncian valores como: “la búsqueda de la verdad, la promoción del bien, la paz, la justicia, la amistad, la solidaridad, la libertad, el entendimiento internacional e intercultural”.

El Bloque 5 refiere a los contenidos actitudinales “coherentes con los valores indicados en el segundo bloque del capítulo y con el conjunto de actitudes introducidos en los respectivos bloques de capítulos anteriores” (CBC Para EGB, Bs. As. 1996) Esta “coherencia” entre bloques y capítulos expresa la concepción de que la educación actual no se debe centrar en lo conceptual sino que se debe orientar hacia el desarrollo de procedimientos y actitudes a través del conocimiento de conceptos. “Se organizan en función de los ámbitos de desarrollo aprobados por el Consejo Federal de Cultura y Educación en diciembre de 1992” (CBC Para EGB, Bs. As., 1996)

- Aportes al desarrollo ético: apunta al desarrollo de actitudes necesarias para la realización personal: equidad, justicia, veracidad y libertad, y de actitudes necesarias para la convivencia social: autonomía y responsabilidad.

- Aportes al desarrollo socio – comunitario: aprecio por lo propio, sentido de pertenencia, identidad nacional, respeto por las otras identidades culturales, participación responsable, diálogo, comprensión, búsqueda de solución racional de los conflictos, valoración positiva del trabajo.

- Aportes al desarrollo del saber científico – tecnológico: cultivo por el aprecio de la búsqueda de la verdad, el rigor de pensamiento, la indagación y análisis como característica del conocimiento científico y tecnológico. Desarrollo de la valoración crítica de los avances científicos y tecnológicos en relación con las posibilidades de transformación de la realidad y el mejoramiento de las condiciones de vida de los seres humanos. . Apunta a una la valoración positiva de una idea de ciencia y tecnología como producciones humanas al servicio de la sociedad; por lo que deben ser concebidas en relación con los valores y la idea de desarrollo social.

- Aportes al desarrollo de la expresión y la comunicación: aprecio por el uso del lenguaje y símbolos en relación con el desarrollo del pensamiento lógico, la construcción simbólica del mundo y la comunicación de ideas y sentimientos, el aprecio por las manifestaciones estéticas como dimensión personal y social.

Polimodal

La educación Polimodal está organizada por modalidades, dentro de las cuales hay Espacios Curriculares de carácter obligatorio - para todas las modalidades -, y Espacios Curriculares de carácter optativo. Formación Ética y Ciudadana es un espacio obligatorio.

Desde un punto de vista formal, la caracterización de los bloques sigue el mismo esquema que EGB. En la introducción expresa que, “la Educación Polimodal debe facilitar al joven y a la joven realizar con más y mejores fundamentos sus elecciones vitales, elaborar



responsable y libremente su propio proyecto de vida, mejorar la convivencia y desarrollar su principio comunitario” (CBC Para la Educación Polimodal, Bs. As. 1997) Observamos así que existe correspondencia entre lo que se propone la Reforma Educativa y la incorporación de este espacio curricular en EGB y Polimodal. Es decir, que aquí están presentes y dependiendo una de otra la dimensión personal y social de lo moral. En este sentido, la formación ética y Ciudadana está pensada como un “espacio de integración” que permita vincular los denominados conocimientos previos con los aprendizajes construidos a partir de la educación formal.

La referencia a que “el período de Educación Polimodal coincide con la etapa de crecimiento en la cual los estudiantes buscan afianzar su identidad personal y social, se aproximan a la edad en que pueden (...) internalizar fundada y responsablemente valores, así como elegir las formas de inserción en el mundo adulto” (CBC Para la Educación Polimodal, Bs. As. 1997) habla a las claras de los fundamentos psicológicos tenidos en cuenta para el diseño del espacio, es decir, del reconocimiento del carácter evolutivo de lo moral, y por lo tanto, de la consideración de los aspectos pedagógico – didácticos que devienen de estos principios evolutivos.

Podemos observar también que plantea un abordaje multidisciplinar ya que propone integrar los contenidos aprendidos en EGB y los contenidos propuestos en otros capítulos de Polimodal. Así mismo, podemos ver cómo rompe con el planteo tradicional de la ética de corte metafísico, para abordar “cuestiones teórico – prácticas (...) sobre la persona y la sociedad, la ciencia, la tecnología y la cultura, las relaciones con el derecho, la historia, la economía y la política, la importancia social y moral de la comunicación y la imagen y sus implicancias para el desarrollo de las personas y los pueblos” (CBC Para la Educación Polimodal, Bs. As. 1997)

Los contenidos procedimentales se orientan al “discernimiento ético y la práctica democrática y solidaria” (CBC Para la Educación Polimodal, Bs. As. 1997) Como vemos la educación ética parece estar centrada en los contenidos procedimentales, a diferencia de la concepción tradicional centrada en la adquisición de conceptos.

Por último, hace referencia explícita al carácter transversal de los contenidos de Formación Ética y ciudadana, y a la especificidad disciplinar y didáctica, dado que el espacio “se basa en distintas disciplinas como la filosofía (sobre todo la ética y la filosofía social y política), el derecho y la ciencia política” (CBC Para la Educación Polimodal, Bs. As. 1997)

Los contenidos actitudinales presentados en el Bloque 5 “suponen, focalizan y amplían los Contenidos Actitudinales Generales para la Educación Polimodal, y deben ser considerados juntamente con los mismos” (CBC Para la Educación Polimodal, Bs. As. 1997)

Los contenidos seleccionados se organizan de la misma manera que para EGB. A través de ellas se propone concretamente las siguientes actitudes:

- Autonomía y responsabilidad; honestidad y sinceridad; cooperación, generosidad y respeto como formas de relación social.



- Atención hacia situaciones de vigencia o violación de los derechos humanos y compromiso en acciones a favor de su defensa; valoración de la Constitución Nacional como forma fundamental de la convivencia democrática; Disposición a participar en la vida democrática mediante el diálogo, la comprensión, la cooperación y la búsqueda de soluciones racionales y pacíficas de los conflictos; valoración de las acciones de compromiso con la comunidad, sus posibilidades y límites para mejorar las condiciones de vida de los seres humanos.

- Valoración del conocimiento provisto por las ciencias sociales como requisito de la acción social responsable; valoración del conocimiento de las normas como condición necesaria para el cumplimiento de derechos y obligaciones.

- Valoración del uso de lenguajes y símbolos como elementos que permiten la comunicación en función de la elaboración de acuerdos y consensos, Valoración del rigor en la formulación de las normas y reglas que rigen la práctica comunitaria.

Si reflexionamos sobre los contenidos actitudinales, vemos que si bien en EGB y Polimodal se sigue el mismo esquema y apuntan a los mismos ámbitos del desarrollo, se distinguen en cuanto a la consideración de la etapa del desarrollo evolutivo en la que se encuentran los alumnos de una y otro ciclo respectivamente. Así, en Polimodal los contenidos suponen la posibilidad de los alumnos de alcanzar cierto nivel de autonomía, la posibilidad de utilizar el lenguaje para la búsqueda de acuerdos y consenso, y el reconocimiento de la relación existente entre lenguaje y normas.

Los CBC están organizados en los siguientes bloques:

1. DERECHOS HUMANOS
2. LA VIDA DEMOCRÁTICA
3. LA SOCIEDAD JUSTA
4. CONTENIDOS PROCEDIMENTALES PARA EL DISCERNIMIENTO ÉTICO Y EL COMPORTAMIENTO CIUDADANO
5. CONTENIDOS ACTITUDINALES.

Con respecto a la organización en bloques señala:

- a) El carácter no prescriptivo de la organización curricular,
- b) La posibilidad de interconexión entre ellos, de selección de temas y por lo tanto, de integración entre bloques de contenidos conceptuales, entre sí y con los bloques de contenidos procedimentales y actitudinales.

Si bien los CBC no prescriben que la enseñanza de la ética deba ser encarada como disciplina, interdisciplinariamente o transversalmente, enuncian sí contenidos que pertenecen al ámbito de la ética como disciplina racional. "Enseñar ética como disciplina racional quiere



decir enseñar saberes específicos, que permitan contar con principios racionales y fundados para la construcción autónoma de valores y para la crítica racional de la validez de las normas, que se dan fácticamente como obligaciones morales. Es enseñar a colocarse en “el punto de vista moral” y a saber argumentar moralmente” (1)

Este enfoque de la ética se apoya en los siguientes supuestos:

- La distinción entre ética y moral.
- La distinción entre el campo de los saberes prácticos y el campo de los saberes teóricos.
- El reconocimiento de que lo práctico es un campo racionalmente fundamentable. Las morales históricas concretas constituyen el objeto de reflexión de la ética, la cual se dirige hacia los principios y fundamentos de las morales construidas por las prácticas sociales.

¿Qué implicancias pedagógicas se derivan de esta concepción de la ética? Concebir la ética como disciplina racional no supone que su enseñanza sea necesariamente disciplinar, sino que el docente conozca los fundamentos disciplinares de la ética, de manera tal de no caer en una actitud moralista. Asumir que es posible enseñar ética implica:

- a) El rechazo tanto del dogmatismo como del escepticismo y del relativismo moral, así como la aceptación de un pluralismo axiológico, o sea, el reconocimiento de la igualdad y la libertad para realizar el propio proyecto de vida.
- b) El reconocimiento de la posibilidad de fundamentar racional y argumentativamente la validez y universalidad de ciertos principios, valores y de las obligaciones morales.

De acuerdo con estos elementos podemos afirmar que una ética concebida al margen de la demanda social carece de legitimidad y resulta así un conjunto de temas vacíos de significación; por lo mismo, es preciso saber interpretar la demanda social y contextualizar la reflexión, tal como hemos hecho nosotros en el primer punto de este trabajo.

Efectivamente, una sociedad abierta que asuma la diversidad y un sistema realmente democrático demandan a la escuela la formación de una personalidad moral autónoma y dialogante, lo cual supone el desarrollo de la capacidad de autoestima y del cuidado solidario de los otros, la capacidad de coherencia, de pensamiento crítico, de creatividad, y de conciliación de los propios deseos con la asunción de obligaciones.

De aquí que enseñar ética no sea lo mismo que inculcar una moral. Su enseñanza en cambio, apunta al desarrollo de la capacidad de fundamentar racionalmente juicios de valor y normas de acción que permitan el desarrollo del juicio autónomo para la construcción de una moral pública encuadrada en principios éticos compartidos.

¹ CULLEN, Carlos. Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 1996.



Dado su objeto de estudio, la reflexión ética es posible en el marco de un análisis económico y socio - político, considerando los aspectos psicológicos de la formación del sentido moral; ya que el sujeto se constituye en la interacción social. Por ello, requiere del aporte de disciplinas como la sociología, la psicología, la historia, la economía, y el derecho. Aunque también puede y debe reflexionar sobre las ciencias y las consecuencias de su aplicación como por ejemplo la biología, la física, entre otras.

De acuerdo con este enfoque la enseñanza de la ética debe encararse desde una perspectiva multidisciplinar, que permita abordar el complejo hecho de la moralidad con fundamentos filosóficos y científicos.

Los contenidos básicos para la educación proponen así la enseñanza de la ética concebida en interdependencia con la educación del ciudadano.

Ya vimos porqué la ética es una disciplina racional, de lo cual se deducen sus implicancias pedagógico – didácticas. Veamos ahora, qué quiere decir enseñar ciudadanía. La ciudadanía es una categoría “codisciplinar”, es decir, “un conjunto de concepciones que permiten unificar el conocimiento de las diferentes disciplinas, manteniendo la originalidad de cada una de ellas” (1) Así, enseñar ciudadanía no es lo mismo que socializar ni adaptar autoritariamente a un orden social dado, tampoco significa promover a la desadaptación anárquica. Es por el contrario, enseñar una forma crítica de socialización y de construcción de un ordenamiento social. Por ello, es importante enseñarla desde saberes ético – políticos, encuadrados en una perspectiva histórica. Como toda forma de reflexión crítica, se funda en la posibilidad de argumentación racional de los principios sobre los que se sustenta: la ciudadanía, el valor y la legitimidad de la participación política, la responsabilidad social, la ciudadanía democrática.

La ética y la ciudadanía tratan cada una de problemas específicos – aunque necesariamente vinculados -, los cuales para ser enseñados deben ser organizados y explicitados en un currículum. La vinculación entre ética y ciudadanía está dada justamente porque sólo un sujeto moral autónomo, capaz de diálogo estará en condiciones de fundamentar racional y argumentativamente los saberes y las prácticas relativas al quehacer ciudadano, como lo son la convivencia democrática, el estado de derecho, la participación política, la búsqueda del bien común, la responsabilidad y la solidaridad social.

De acuerdo con esta postura, más que el estudio sistemático de los sistemas éticos cobra importancia la reflexión sobre los fundamentos de las normas, sobre los valores y su relación con el contexto histórico, sobre las posibilidades concretas de ejercer la libertad en la sociedad actual. Todo ello, partiendo del análisis de problemas concretos, que surgen de las relaciones interpersonales y de los hombres con las instituciones. Más que la incorporación de contenidos éticos es importante abrir el debate y la posterior fundamentación acerca de porqué

¹ GUY PALMADE. En: CULLEN, Carlos, op. Cit.



es deseable actuar de determinada manera y no de otra en una situación concreta. Se apunta así al desarrollo de procedimientos vinculados con la resolución de problemas grupales, que conduzcan a la participación en discusiones y debates, la argumentación, la crítica de la argumentación, la adopción de una postura valorativa y la toma de decisión con respecto a los problemas en cuestión. Para ejercitar a los alumnos en estas prácticas es fundamental iniciarlos en el procedimiento del diálogo argumentativo. La reflexión ética que parte del análisis de situaciones problemáticas permite identificar problemas que surgen de antagonismos o conflictos propios de la naturaleza humana y/ o social, como las contradicciones implícitas entre el deseo y el deber, o lo que se considera justo para un individuo y lo que es considerado justo para el conjunto de la sociedad.

3. Fundamentos de la enseñanza de la Formación Ética y Ciudadana

El actual enfoque de la ética se funda entonces en la idea de que la moral existe necesariamente para cumplir una función social. Desde este punto de vista su enseñanza puede contribuir a acercar al hombre a una moral verdaderamente humana y universal, no de acuerdo con principios abstractos sino conforme a las necesidades y posibilidades de nuestro tiempo. De aquí que podamos sostener que es posible abordar su enseñanza desde las actuales éticas del diálogo, discursivas o comunicativas. Siguiendo a Osvaldo Dallera en *La ética del discurso* (Novedades Educativas, 1997) veremos algunos aspectos generales de esta corriente. La ética comunicativa deriva de la razón como fundamento, entiende la razón como una propiedad propiciadora de ciertas prácticas intersubjetivas entre las que se cuenta la práctica racional comunicativa de la cual debe desprenderse un conjunto de normas y principios consensuados entre los miembros pertenecientes a esa comunidad de comunicación y que permiten regular las acciones e intercambios que se producen entre ellos. Dentro de esta línea de pensamiento, la comunicación se presenta como concepto fundamental de la ética y la filosofía social. Su origen se puede rastrear en la filosofía antigua y en las concepciones judeo – cristianas. Una reformulación más reciente es la que realiza el idealismo alemán y sus prolongaciones críticas – escuela de Frankfurt (Horkheimer, Adorno), teoría de la acción comunicativa (Habermas), pragmática trascendental del lenguaje (Apel).

El objeto sobre el cual actúa la ética del discurso es el mundo social, compuesto por el conjunto de relaciones que los miembros de una comunidad establecen entre sí. Las relaciones entre sujetos configuran una red de intercambios intersubjetivos mediados lingüísticamente.

En la ética del discurso, la comunicación ocupa el lugar central dentro de los procesos de decisión. El sentido que se le asigna a este tipo especial de acción – la comunicación – es el sentido del diálogo como actitud dentro de la cual las personas intercambian argumentos acerca de posiciones que asumen como propias. Cada sujeto



interviniente deposita sus propias pretensiones de validez en los argumentos que expone para sostener su posición. La estructura del diálogo le confiere a la acción comunicativa el rango de racionalidad. De aquí que deba ser desprejuiciado, no coactivo y no retórico. "Un diálogo es desprejuiciado si y sólo si todos los participantes están dispuestos a poner en tela de juicio las orientaciones y prácticas de su actuar, es decir, a ponerlas entre paréntesis (por lo tanto) hasta que sean renovadas o, si fuera necesario, modificadas y reelaboradas como orientaciones conjuntas y válidas para todos (...) Un diálogo es no coactivo si el discurso no está condicionado por sanciones cuando se trata de otorgar o de negar una aprobación. Finalmente, un diálogo es persuasivo (retórico en el mal sentido de la palabra) cuando el otorgamiento o rechazo de una aprobación es obtenido mediante la apelación a orientaciones previas tomadas sin discusión alguna o en contra de un mejor saber (¹)

Las acciones comunicativas más usuales para el logro de acuerdos son la deliberación y la negociación. La deliberación supone una situación confusa entre los sujetos dispuestos a encontrar una salida clara al asunto. El propósito ético es superar la unilateralidad de los criterios y los prejuicios que cada individuo lleva a la situación de discusión. La negociación es el mecanismo utilizado cuando entre las partes hay posiciones antagónicas. A través de la negociación, los participantes buscan el acuerdo, pero también aspiran a conservar sus respectivas posiciones tratando de neutralizar las pretensiones de la otra parte y al mismo tiempo, de ceder lo menos posible respecto de las propias. Así, el resultado es un cierto equilibrio.

Tanto en la deliberación como en la negociación, la herramienta fundamental es el discurso argumentativo, donde los mecanismos persuasivos a los que se recurre son exclusivamente lingüísticos.

En razón de los fundamentos de la ética del discurso y el conjunto de procedimientos que utiliza para la resolución de conflictos, la ética tiene cabida en dos ámbitos diferentes. En primer lugar es posible abordar problemas y conflictos que quedan expuestos dentro de la esfera de las acciones individuales de las personas. En términos de las éticas actuales podríamos decir que las acciones personales deberían tener como objetivo el logro de la autoafirmación individual. Aquí el problema que se plantea es que la autoafirmación individual muchas veces entra en conflicto con los intereses de otros individuos o de la comunidad. La racionalidad que se pone en práctica, entonces, es la racionalidad estratégica. En segundo lugar, está el ámbito de las acciones ético - políticas. Dentro de este ámbito el objetivo está vinculado con el establecimiento de relaciones de justicia entre iguales. El medio para el logro de este objetivo es la compatibilización de intereses entre las partes y el aspecto instrumental implementado es la racionalidad consenso comunicativa. Vemos así que entre los dos ámbitos se establece una relación conflictiva. El problema consiste en la posibilidad de conciliar la búsqueda de autoafirmación individual con el establecimiento de la justicia como objetivo común de los miembros de una comunidad en las relaciones ético - políticas. Los objetivos y los instrumentos

¹ KAMBARTEL, Friedrich. Filosofía práctica y teoría constructivista de la ciencia. Bs. As., Alfa, 1978.



a utilizar para el logro de los mismos son diferentes. Apel sostiene que el problema, planteado en estos términos, no tiene una solución simple ni definitiva, ya que el terreno de la ética está construido sobre una superficie en sí misma conflictiva, que plantea una tensión constante entre una racionalidad instrumental que funciona como un recurso y una racionalidad dialógica que se nos presenta como una invitación al esfuerzo por sobreponerse a los propios intereses en beneficio de todos los afectados. De aquí que la ética sea justamente la realización del esfuerzo por tratar de avanzar, en la medida de lo posible, sobre el mundo real, con los principios y fundamentos ideales – racionales promovidos desde la ética del discurso. De aquí también, la posibilidad de llevar a la práctica un principio de mediación que procure articular las necesidades de autoafirmación con el esfuerzo de la búsqueda de consenso.

La ética comunicativa llega a nosotros principalmente a través de la interpretación que hace Adela Cortina de la ética de Apel. Nos parece interesante referirnos al planteo de Cortina en lo que respecta a los fundamentos de una ética comunicativa como supuesto para una educación moral y ciudadana, como veremos más adelante, centrada en el aprendizaje de procedimientos de resolución de conflictos que surgen de la propia naturaleza de la moral, y de la actual circunstancia histórica.

Según plantea Adela Cortina en *Ética Mínima*, nuestra tradición estuvo siempre preocupada por el saber en dos sentidos: el saber por el saber, y el saber para y desde el obrar: el “saber práctico”. En el saber práctico se insertan tres preguntas fundamentales e imposibles de ser dejadas de lado sin dejar de lado nuestra condición humana. Las preguntas por la felicidad, por la justicia, por la legitimidad del poder.

A lo largo de la historia se intentó responder a estas tres preguntas desde la filosofía, y en ella se confunden la filosofía moral, jurídica y política. Moral, derecho, política y religión, son pues dimensiones de un mismo ámbito que tiene como objeto de reflexión la felicidad, la justicia, la legitimidad y la esperanza.

Podemos decir entonces, que el hombre es constitutivamente moral. La moral vivida se constituye en objeto de reflexión de la moral pensada – la ética o filosofía moral -. Pero el hombre es además por naturaleza un ser político y abierto a la trascendencia.

El fenómeno moral tiene dos caras: la primera es la de las normas, la segunda, la de la vida feliz. Si atendemos a la primera, la ética excluye el pluralismo, atendiendo a la segunda, exige obligatoriamente el pluralismo. Es un imposible responder unívocamente a la pregunta por la felicidad. Pero el pluralismo no puede extenderse a la totalidad de lo moral pues va contra la naturaleza misma de lo moral. ¿Podemos ser tolerantes con la tortura, la calumnia, la injusticia, la opresión? Observamos aquí que existe una contradicción práctica que radica precisamente en que el fenómeno moral contiene dos elementos que exigen distinto tratamiento. Ellos son: 1°) las normas, fundadas en el hecho de que todo hombre es intocable, y que por tanto exigen un respeto universal, y 2°) la felicidad, que depende de los contextos culturales y tradicionales, incluso de la propia constitución personal. En este ámbito nadie puede imponer a otro un modo de ser feliz.



La posmodernidad rescata el tema de la felicidad, pero deja de lado la cuestión de lo universal. El tema de la felicidad no es secundario, pero la reflexión ética hoy debe centrarse en la cuestión de los mínimos normativos que aseguren el repudio universal de la tortura, la calumnia y la explotación, si desea aportar al desarrollo de modos válidos de convivencia universal. ¿Cómo es posible esto? Partiendo de dos vertientes filosóficas: la ética del deber, que plantea la coherencia entre la norma y la práctica, y las éticas del diálogo, que plantean la verdad como coherencia entre el discurso teórico y el discurso práctico legitimador de normas morales, jurídicas y de la forma política. La verdad tiene una validez más bien práctica.

La educación moral es una educación para el desarrollo de una moral democrática como modo de enfrentarse a la vida que requiere de aprendizaje. Educar no es informar sobre materias más o menos científicas y técnicas, sino “formar” en actitudes democráticas.

Toda moral se funda en una idea de hombre, ya sea religiosa o secular. En las sociedades pluralistas las diferencias de identidades se constituyen en una especie de principio, pero el reconocimiento y respeto de las identidades no significa que todos los modos de enfrentar la vida sean buenos. Es necesario aceptar que hay modos mejores y más propios del hombre que otros. Por otro lado es importante admitir que las democracias actuales tienen mecanismos de manipulación y de imposición de modelos, de los cuales las mayorías no son siempre conscientes. Por ello, una sociedad democrática y pluralista no debe imponer a los jóvenes una imagen de hombre admitida como ideal sólo por algunos de los grupos que la componen, pero tampoco debe renunciar a inculcarles un ideal democrático. Así la función de la educación consiste en explicitar los rasgos propios del hombre democrático y en bosquejar, a partir de él, los caracteres de la moral correspondiente. Este planteo sirve para reflexionar sobre la denominación de la asignatura “Formación ética y ciudadana” y sobre la educación ética misma. Con respecto a lo segundo parece predominar en los docentes el temor a ser confundidos con moralistas, por lo cual la enseñanza de la ética se reduce a discutir temas candentes o a una historia de la ética. Si bien debemos preocuparnos por no caer en actitudes moralistas, porque la tarea de la ética no es prescribir lo que los hombres deben hacer, tampoco debemos asumir la actitud del historiador o del científico, ni pretender posicionarnos desde el supuesto de que es posible la asepsia frente al conocimiento de lo moral. Nuestra tarea consiste más bien en hacer filosofía moral partiendo de conceptos propios de la filosofía y promoviendo a un tipo de reflexión particular: reflexión filosófico – moral. O sea, posibilitar el paso de la moral a la ética, el paso de una reflexión que dirige la acción de un modo inmediato a una reflexión filosófica que sólo de forma mediata puede y debe orientar el obrar.

Precisamente la ética se distingue de la moral por no atenerse a una idea de hombre determinada, aceptada como ideal por un grupo concreto. En este sentido, el paso de la moral a la ética no supone transitar de una moral determinada al eclecticismo. Como plantea Ricardo Maliandi en Ética: conceptos y problemas, la reflexión ética es tematización y a la vez reconstrucción del ethos. Esta tematización es posible sólo a partir del reconocimiento de que el



ethos no depende de ella, de que en todo obrar existe un saber moral de carácter pre – filosófico o pre - teórico.

La función de la ética consiste pues en defender la no reducción de la moral al ámbito de otras ciencias; ocuparse de lo moral en su especificidad, sin limitarse a una moral determinada; y dar razón filosófica de la moral, justificar teóricamente porqué hay moral y debe haberla, construyendo argumentos que sean universalmente aceptados, sobre todo frente a las ciencias experimentales que repudian todo criterio de validez de lo moral.

En la mayoría de las sociedades occidentales parece haberse entronado la tolerancia como principal virtud democrática, pero ¿se sustenta realmente esta idea en un auténtico pluralismo? El pluralismo supone la convivencia y no la mera coexistencia de distintas concepciones acerca de la felicidad y el deber.

La posmodernidad es la era del pos- universalismo moral, según lo cual paulatinamente va extendiéndose la idea de que los valores y metas morales son una cuestión muy subjetiva, muy personal, in – comunicable e in – compartible. Predominan la negación de toda posibilidad de compartir metas y el temor de caer en un monismo moral. Pero más que pluralismo lo que existe es lo que se denomina “un politeísmo moral”, según el cual, cada uno elige su dios en el ámbito de los valores. El pos – universalismo moral es el fenómeno de la privatización de lo moral. Contradictoriamente con esto, se habla de una moral cívica, pues se la necesita ante la falta de ideales compartidos. Pero, ¿cómo lograr el desarrollo de una moral civil? ¿No es esto contradictorio con los supuestos sobre los cuales se funda actualmente la moral?

Toda moral civil presupone ciertos ideales compartidos entre los miembros de una sociedad; ideales compartidos no significa comunidad de creencias. Pero si bien esto es cierto, la idea de una moral civil democrática no se agota en el deseo egoísta de supervivencia pacífica, en un contrato entre egoísmos. El sentido de la moral civil democrática se basa en el derecho del hombre a ejercer su capacidad autolegisladora y el valor de las leyes universalmente acordadas. En este sentido las virtudes necesarias para el logro de una moral civil son la tolerancia, y la disponibilidad al diálogo, la responsabilidad y la autoestima. “Porque ser hombre es una tarea de lo que hay que responder y que vale profundamente la pena. Requiere tiempo y aprecio” (1)

El fin de toda moral civil es el consenso como procedimiento legítimo para acceder a normas universales. El diálogo supone el disenso, y adquiere sentido sólo si hay una intención y un deseo de ponerse de acuerdo. El consenso supone un cierto término medio: ni normas absolutas indiscutibles, ni disolución de lo moral a un subjetivismo. En este contexto es posible hablar de normas que deben cumplirse, pero su legitimidad depende de que hayan sido consensuadas por los afectados en pie de igualdad. Tanto dentro de la concepción socialista del consenso, como dentro de la concepción liberal del contrato, la moral civil se sustenta en la

¹ CORTINA, Adela. Ética Mínima. Madrid, Tecnos, 1986



posibilidad del acuerdo. Para el modelo socialista la necesidad de acuerdo radica en el hecho de que el logos es dialógico. Los liberales, sostendrán por su parte que el acuerdo es el camino inevitable para que todos los hombres puedan realizar su capacidad autolegisladora.

Sin embargo, a pesar del valor otorgado al consenso por una y otra postura es necesario reconocer que éste es un proceso frágil y limitado, al que acechan tres peligros fundamentales: concebirlo como pacto estratégico, reducirlo a un mero mecanismo formal, y “hacer de él la piedra filosofal que moraliza todo cuanto toca”⁽²⁾, es decir, creer que por sí mismo garantiza el progreso moral. Con respecto al primero, Cortina señala que hablar de moral civil carece de sentido si no se construye sobre la base de valoraciones morales y, hoy por hoy, las democracias occidentales reconocen, al menos verbalmente, los dos valores que anteriormente hemos citado: el derecho autolegislador de los hombres, y la necesidad de ejercerlo dialógicamente a través del reconocimiento recíproco de tal derecho”. Por eso, el consenso no debe ser entendido como estrategia sino como concordia. En relación con el diálogo como mecanismo legitimador de normas en lo que hace a la vida ciudadana, éste requiere como trasfondo una vida dialógica y consensual. Y por último señalemos que la moral abarca el terreno de las normas de la moral civil, y que, aunque moral y moral civil son diferentes, las normas de la moral civil tienden a ser positivizadas y a convertirse en derecho. Por otra parte, mientras al derecho le interesan los mínimos normativos, a la moral le interesan los máximos normativos.

En razón de lo expuesto podemos comenzar a señalar los fundamentos pedagógicos, psicológicos y políticos en los que se sustenta el enfoque actual de la educación ética y ciudadana.

Fundamentos pedagógicos

Tradicionalmente la educación moral era entendida como instrucción y se definía por su carácter abstracto, deductivo, pasivo, dogmático, prohibitivo y su desconocimiento del conflicto. Tenía como principal objetivo impartir principios abstractos prohibitivos o de proclama de determinadas virtudes. La virtud proclamada se justificaba recurriendo a una autoridad sobrenatural, de la cual también provenían las sanciones y las recompensas. Su aplicación se deducía de ella. Para esta concepción el alumno era un sujeto pasivo, el éxito de la educación dependía más bien de lo que el maestro podía hacer que de las capacidades y posibilidades del alumno. Esto pone de manifiesto a la vez su carácter autoritario y sancionador, y su negación tanto de la capacidad de racionalidad humana, como del carácter esencialmente conflictivo de lo moral, por lo cual, derivaba en un dogmatismo excluyente de toda posición crítica. Esta tradición autoritaria es por su misma naturaleza heterónoma, y por lo tanto

² CORTINA, Adela, op. Cit.



típicamente negativa; se ocupa de los aspectos prohibitivos, de lo que no debe hacerse, más que de potenciar el buen comportamiento moral basado en principios positivos.

Los aportes de la psicología - tanto con respecto a la relación entre desarrollo intelectual y desarrollo moral, al carácter evolutivo del sentido moral, como al carácter evolutivo del aprendizaje que va de lo concreto a lo conceptual abstracto - por un lado, como los aportes de la epistemología, que pone el acento en el papel del sujeto en la construcción del conocimiento y su capacidad reflexiva, y de la filosofía y la sociología, las cuales reconocen el carácter conflictivo de lo moral y de todo hecho social, ponen en duda la concepción tradicional, de la ética como disciplina, de la educación, y del sujeto que aprende.

Desde una concepción actual, entonces, el aprendizaje escolar es un proceso de construcción de conocimientos, procedimientos, valores y actitudes. Es un proceso de construcción y reconstrucción que realizan los alumnos avanzando por sucesivas aproximaciones desde lo que ellos saben y conocen hacia lo nuevo, lo desconocido o aquello que se conoce en forma parcial o con otro significado. En todo aprendizaje son necesarios los contenidos factuales - tanto de datos o hechos como de conceptos - ya que son la base de la comprensión en el sentido de la posibilidad de establecer relaciones significativas entre estos contenidos. Entendido el aprendizaje de esta manera, podremos darles a nuestros alumnos la posibilidad de que avancen desde sus ideas espontáneas hacia los conocimientos socialmente significativos y/o científicamente elaborados. Para que se produzca este avance debe provocarse algún tipo de ruptura, de puesta en duda, de contrastación entre las explicaciones que se tienen y las nuevas, de modo tal que sea necesaria una modificación efectiva de lo que se sabe. Esto es lo que Piaget denominó "desequilibrio cognitivo". Luego, proporcionándoles elementos para una nueva construcción podrán aprender los nuevos conocimientos adquiridos por repetición o copia. Esta concepción es válida para los aprendizajes acerca de lo moral y de la formación ciudadana.

El primer aspecto a considerar con respecto a la educación ética es el sentido de su inclusión dentro de los contenidos curriculares. Desde un punto de vista social, el sentido de su inclusión está dado por la situación descrita en lo expuesto anteriormente. Más allá de las diversas y a veces contrarias opiniones acerca del progreso moral de la humanidad y de la legitimidad del universalismo o del post universalismo moral, la pluralidad de ideas, paradigmas y valores por un lado, y las nuevas situaciones morales y jurídicas junto a la inadecuación de las normas del pasado por el otro, exigen que cada individuo, para lograr orientarse en el mundo de manera racional, y no caer en el desconcierto y el desencanto propios de nuestro tiempo, sea capaz de realizar un esfuerzo de construcción de criterios morales propios, razonados, solidarios y no sujetos a exigencias heterónomas. Esta tarea, precisamente por las condiciones contextuales que la provocan, no viene resuelta de antemano, sino que obliga a un trabajo personal y colectivo para la creación y recreación de modos de convivencia justos y queridos. Confluyen aquí la necesidad social y la educación formal como espacio obligado del análisis y la reflexión necesarios para la construcción de criterios morales.



Creemos que desde la actual propuesta curricular es posible encarar un proyecto de educación moral y ciudadana, dado que la misma atribuye particular importancia a los contenidos, pero no en un sentido tradicional, según el cual se entendía por contenidos de la enseñanza a los conceptos y los hechos, sino en su significación actual que introduce explícitamente nuevos contenidos: los procedimientos y las actitudes.

Los currículos anteriores a la Reforma han considerado los procedimientos, expresados como técnicas, hábitos, algoritmos, habilidades, destrezas, estrategias, métodos, rutinas. En los currículos actuales esta diferenciación es innecesaria, pero no porque ellos tengan menor importancia, sino por el contrario, porque recién ahora gozan de verdadero reconocimiento en la escolaridad. Por ello el aprendizaje de lo moral supone el desarrollo de procedimientos tales como el discernimiento, la argumentación y reflexión, entre otros.

En Los contenidos en la Reforma, César Coll plantea que las actitudes son un constructo hipotético, que suponemos existe aún cuando no sea directamente observable o medible. Una actitud es una propiedad de la personalidad individual, por más que su génesis se deba a factores sociales, y cumple determinadas funciones: defensiva, adaptativa, cognoscitiva y fundamentalmente, función expresiva de los valores. Esta función supone que las personas tienen necesidad de expresar actitudes que reflejen sus valores más relevantes sobre el mundo y sobre sí mismos, lo que ayuda a confirmar socialmente la validez del concepto que uno tiene de sí mismo - autoestima - y la de sus valores.

Desde un punto de vista eminentemente educativo, entonces, es necesario ocuparse de la educación moral simplemente porque los niños y jóvenes aprenden a enjuiciar y actuar de acuerdo con valores, pero además porque en todo momento educamos en este sentido, de manera tal que lo más adecuado es tomar conciencia de lo que hacemos para intentar mejorarlo, evitando actitudes dogmáticas y moralistas.

La educación moral no debe identificarse con socialización. Evidentemente, supone aspectos adaptativos y socializadores, pero se caracteriza más por su dimensión creativa y transformadora. Toda auténtica educación moral trata de potenciar la construcción de nuevas formas de vida, y no tanto la adaptación social o cívica.

Como vemos existen relaciones entre los fundamentos pedagógicos y los supuestos teóricos correspondientes a las actuales éticas del diálogo, de lo que podemos extraer algunas conclusiones:

- Una auténtica educación ética debe hacer referencia al mundo real de la moralidad, a la resolución de conflictos, tanto en lo que se refiere al plano personal como al plano de las relaciones políticas.

- Tiene dos objetivos distintos aunque necesariamente complementarios: a) la transmisión de contenidos éticos, por lo que debe ser estructurada, planificada, organizada; y b) la formación del sentido ético por lo cual busca desarrollar al sujeto ético responsable. Este segundo sentido es más importante que la transmisión de contenidos, que constituyen



signos o medios para la formación del sentido moral y que adquieren mayor entidad en las últimas etapas del desarrollo moral.

- La formación del sentido ético implica la posibilidad de la toma de decisión comunicativa, en un proceso de consulta recíproca, de búsqueda de acuerdos o el logro de consenso entre las partes, frente a los problemas teóricos y prácticos.

- Enseñar ética en este sentido, presupone de parte del sujeto que aprende – como participante en el proceso comunicativo – cierta capacidad y disposición al aprendizaje y a la modificación de intereses, actitudes, normas y las propias decisiones como condición de posibilidad para el logro de acuerdo entre las partes.

- Es fundamental centrar la enseñanza en la construcción de argumentos y contraargumentos, dado que el instrumento para dirimir diferencias y acercar posiciones es la argumentación.

- No es posible enseñar ética si no es dentro del marco de una comunidad democrática que reconozca la libertad recíproca de cada uno para tomar la decisión que define la acción consensuada a ejecutar y la disposición comunicativa.

- Los procedimientos, objetivos, técnicas, recursos y contenidos deben ser programados teniendo en cuenta, además de estos principios señalados, los fundamentos psicológicos del desarrollo moral.

En otro orden de cosas, cabe formularnos algunos interrogantes: ¿Es posible – de acuerdo con la propuesta actual -, hablar de una ruptura con el modo tradicional de entender la ética, y por lo tanto la enseñanza de los temas morales y cívicos? ¿Si tal ruptura existe, en qué sentido y desde qué supuestos? ¿Implica esta ruptura una superación de las concepciones tradicionales? ¿Permite la actual propuesta reflexionar sobre las viejas y las nuevas preguntas éticas? Trataremos, más adelante, de tomar posición frente a éstas y otras cuestiones derivadas de la actual propuesta educativa.

Fundamentos psicológicos

En el ámbito de la psicología moral podemos señalar tres fuentes que dieron origen a las teorías actuales: el psicoanálisis freudiano, el sociologismo y la investigación empírica. Todas ellas - aunque desde diferentes perspectivas - consideran el desarrollo moral como adaptación del sujeto a la vida social, ya sea por mecanismos biológicos, o a través de procesos de socialización, identificación o condicionamiento.

Pero recién a partir de las investigaciones de Piaget, quien ha ejercido una particular influencia en nuestra cultura y más específicamente, en las últimas décadas, con la confluencia del psicoanálisis, la teoría cognitiva - evolutiva de Kohlberg y la teoría del aprendizaje social o conductismo, estos estudios se han generalizado.



Si bien todas las teorías sobre el desarrollo moral realizaron valiosos aportes, me parecen más adecuadas para analizar la problemática que abordamos la teoría psicoanalítica y la teoría del desarrollo del juicio moral.

Con respecto a la primera su valor radica en la consideración de los aspectos inconscientes que motivan toda conducta humana, así como el papel estructurante que desempeña la ley en el sujeto, de donde se desprende la importancia de la internalización de las normas morales.

En cuanto a la segunda, podemos señalar la confianza en la construcción progresiva de un pensamiento justo y autónomo que se logra en la interacción con el medio y en la que el sujeto desempeña un papel autoorganizador, es decir, un papel no meramente receptivo de los preceptos y normas morales, sino activo, ya que es él mismo quien - en situaciones favorables - puede construir su propia autonomía. A continuación explicaremos los aspectos más relevantes de una y otra, en función de la problemática que estamos abordando.

Psicoanálisis

Para el psicoanálisis, con Freud y Lacan, su comentador, la ley es - como dijimos anteriormente - estructurante. El sujeto se estructura como tal cuando, a través del padre, se introduce la ley, y se constituye así como sujeto deseante y deseado. Originalmente para el niño el padre es instaurado como nombre por la madre. Para éste, no para la sociedad, es la madre quien inscribe un lugar en el orden simbólico. El padre no lo es, sino que viene a ocupar un lugar. Y puede hacerlo en la medida en que un lugar vacío esté ya ahí.

La madre instaura un lugar en posición tercera entre ella y el hijo. La instaura en el hijo en esa estructura que Freud llama inconsciente y Lacan el Gran Otro, es decir, el orden de lo simbólico donde el padre tiene, o no, su lugar.

Lo primero que está en juego para el hijo es la pulsión que inicialmente tiene por objeto a la madre, y luego lo cambiará por el padre. Pero lo que cuenta en primer lugar no es el deseo del hijo por la madre, sino el deseo de la madre. El hijo vive como un gran enigma la alternancia entre presencia y ausencia de la madre; así no puede responder a la pregunta "¿qué soy yo para ella?" La respuesta proviene de la madre. Por el significante del Nombre - del Padre se da al sujeto un significado referido a lo que existe como falta en la madre, en el Otro. El significante enigmático del deseo de la madre es sustituido por el significante del Nombre - del - Padre: se engendra así para el hijo un significado: el significado del falo, es decir, no el significado del órgano que ella no tiene, ni de la imagen de un hombre, sino el significante de esa falta que es el deseo de la madre.

Aquí se da la denominada metáfora paterna, que permite una producción de sentido a través de la sustitución de un significante por otro. Lo que posibilita la realización de la metáfora paterna es el hecho de que la madre funda al padre como nombre. Si, por el contrario, el Nombre - del - Padre es excluido del orden simbólico, no habrá nada a lo que pueda apelar el sujeto cuando sea necesario; habrá sólo un agujero en lo simbólico que se



llenará con un delirio. Así es como se desencadena la psicosis. Pero, si gracias a la madre, el Nombre - del - Padre ha sido incluido, éste será el fundamento de una verdadera autoridad paterna.

Como vemos, lo verdaderamente importante para Lacan no es el padre real, el cual puede ser fuerte o débil, presente o ausente, trabajador o negligente, sino el lugar que la madre reserva al Nombre - del - Padre en la promoción de la ley. Es decir, que no hay verdadera autoridad paterna sino aquella que se recibe de una mujer.

Dentro de este esquema hay que distinguir el Padre como Nombre, que - como dijimos - proviene de la madre, y el Padre como imagen, el cual proviene del hijo. Corresponde ahora referirnos al segundo.

Hacia los cinco o seis años de edad, en el momento de la declinación del Edipo y de la interiorización del superyo, el hijo, varón o mujer, borra al padre real. Lo desdobra recubriéndolo de un Padre imaginario. Forja una imagen paterna ideal, bella, fuerte, y la sustenta con los rasgos provenientes de algún hombre fuerte y bello encontrado en la televisión, en el cine, en las historietas, en la literatura, o entre sus educadores, en la escuela, alguien que encarna de alguna manera esa autoridad cuyo origen es político y religioso más que familiar. Este padre es tan poderoso porque debe hacer contrapeso al deseo de la madre y ser él la única causa de la privación de la madre.

Así, el hijo se vuelve hacia el padre en tanto privador. Este padre es amo legislador, hace la ley, no la representa. La cuestión que mencionamos la explica Freud en *Tótem y Tabú* en el que el padre primordial, el Urvater priva a los hijos de todas las mujeres de la tribu. Este padre mítico es la imagen de un padre - amo, que se corresponde con el deseo del niño, y con el cual se produce una identificación en el momento de la declinación del Edipo, una incorporación de su voz dictando la ley, es la voz de la conciencia. Esta herencia pues, constituye el superyo.

Pero además, este padre no es sólo erigido como amo, sino como creador del hijo, responsable de lo que el hijo es y de lo que no es, a partir de esto último se realizará el duelo.

Así como el padre ideal es la ley, el padre real es su representante, y el que permitirá al hijo elaborar el duelo, más allá del amor y del odio del padre ideal.

La importancia que el psicoanálisis adjudica a la paternidad radica en que el padre transmite al sujeto la ley ética. Efectivamente, a través de la historia, la paternidad ha ocupado un lugar en los distintos discursos éticos, los cuales - como otros discursos- han atravesado por crisis, han sido socavados por otros discursos. En virtud del tema de esta trabajo no explicaremos el mencionado proceso histórico, sino que nos remitiremos a la crisis desencadenada por el discurso de la ciencia moderna y que da origen al imperativo kantiano, el cual es, según Freud, "la herencia directa del complejo de Edipo" (1)

¹ FREUD, Sigmund. El problema económico del masoquismo. Obras Completas. Bs. As. Amorrortu, (Tomo xix) 1979.



El vuelco copernicano de Kant consiste en que la ley no se desprende del concepto del bien y del mal, sino a la inversa: bien y mal provienen de la ley misma, ya que ésta se impone por ella misma, según dos principios: la máxima incondicional que afirma que todo lo que pertenece al orden de lo afectivo no tiene ninguna relación de necesidad con el cumplimiento del deber; y el imperativo categórico, el cual - en términos del psicoanálisis - vale por su enunciación y no por el contenido de su enunciado. Por lo tanto, la autonomía de la ley se fundamenta en estos dos principios, pues la voz interior de la conciencia es enunciada a la vez por el sujeto en tanto legislador, y para el sujeto, en tanto sujetado a la ley.

Freud muestra la instauración de la máxima kantiana en el sujeto al explicar cómo, al declinar el Edipo, el niño se aparta de la madre y se vuelve hacia el padre. “En esa instancia interioriza la ley de interdicción del incesto, renuncia al goce de la madre”⁽¹⁾, y como consecuencia, se estructura el superyo, heredero del complejo de Edipo, o sea, el imperativo categórico de Kant.

En El malestar en la cultura, que escribe Freud algunos años antes de su muerte, éste explica la relación entre superyo y cultura. El malestar radica no en la cultura, como posteriormente se ha interpretado, sino en el hecho de que la vuelta del hijo hacia el padre no es hacia el padre real, sino hacia la imagen - construida por él - de un padre todopoderoso, fuerte, digno de ser admirado y amado. Este hecho que, como señalamos anteriormente es explicado en Tótem y Tabú, funda la ley para siempre. Esto se repite desde ese hecho fundacional narrado en el mito, en cada generación con la gran figura paterna que cada hijo crea al declinar el Edipo: la voz de la conciencia.

A partir de este planteo podríamos señalar algunas cuestiones que se desprenden del psicoanálisis y que hacen a la problemática que abordamos: En primer lugar, la existencia de la ley como un hecho estructurante. Es decir que no hay contradicción entre placer y ley social, pues, por un lado, el goce - que siempre está en juego en toda sociedad - es imposible al margen del encuentro con el otro, y por otro lado, es precisamente la ley la que pone límite al goce. En segundo lugar, la importancia de la presencia del Padre en la vida de un sujeto, del padre ideal y real - o sustitutos -, legislador y representante de la ley respectivamente y, a través de la palabra, de un discurso ético. Y por último, el papel fundamental de la educación y de las instituciones, entre ellas la escuela, en la continuación de la tarea de socialización en el sentido de puesta de límites al goce, y como manera de evitar la psicosis; sin por ello entender el papel de la misma como absolutamente restrictivo del placer, sino considerando el límite como posibilitador del placer en el grupo, sin el cual la pulsión se manifiesta en forma directa.

Teoría Cognitivo evolutiva del desarrollo moral

Los principales aportes a esta teoría los realizó Piaget a través de su obra “El criterio moral en el niño” (1932) en la que emplea el método clínico en el tratamiento de los

¹ JULIEN, Philippe. El manto de Noé. Ensayo sobre la paternidad. Bs. As., Alianza, 1993.



temas morales. Podríamos decir que la tesis fundamental de Piaget es la de que en circunstancias normales los niños experimentan un desarrollo que los lleva desde una moral basada en la presión adulta a una moral de la cooperación y la autonomía.

Si bien el niño experimenta desde muy temprano reacciones afectivas, tendencias a la simpatía y otros mecanismos psicológicos, esto no significa que la moral sea innata. Las estructuras morales se van construyendo sucesivamente gracias a los contactos sociales. La razón moral no está preprogramada, sino que es el producto del desarrollo cognitivo y de las relaciones interpersonales que constituyen la vida colectiva.

Dada la variedad de relaciones interpersonales que se viven en cualquier colectividad, y dado que la moral es producto de estas relaciones, habrá más de una moral; cada modalidad de relación social dará lugar a un tipo de juicio moral. Como vemos, Piaget no piensa que la sociedad es homogénea, plantea que en ella se dan fundamentalmente dos tipos de interrelación social, y consecuentemente se generan dos morales: una basada en relaciones de coerción y otra basada en relaciones de cooperación. Estos dos tipos de moral se encadenan evolutivamente. La primera da lugar al juicio moral heterónomo, el cual se asienta en relaciones de coerción, respeto unilateral (unión simultánea de afecto y temor), y el egocentrismo. En este juicio priman el deber y la obligación, más que el bien y la autonomía. La moral autónoma, en cambio, se asienta en relaciones de igualdad, reciprocidad y cooperación. Estas relaciones cooperativas conducen al nacimiento en cada sujeto de aquellas normas ideales que regulan las conductas de la vida social cotidiana.

A partir de estos lineamientos generales del planteo de Piaget podemos explicar la postura de Kohlberg, el cual en los términos generales coincide con Piaget, pero presenta diferencias.

La tesis fundamental de Kohlberg es que el desarrollo del pensamiento moral del hombre se produce de un modo natural, recorriendo estadios cada vez más óptimos, que se manifiestan con total independencia de la cultura en que están insertos los individuos. El juicio da sentido a la acción. En la descripción que realiza Kohlberg del desarrollo del juicio moral trata de establecer el tipo de razonamiento empleado por los jóvenes a propósito de temas morales. No considera directamente la conducta ni los valores, ya que su pretensión es mostrar la posibilidad del hombre de construir sucesivamente seis grandes estructuras de razonamiento moral para resolver los conflictos de valor que se presentan en la vida de todas las personas.

Los sucesivos estadios de juicio moral suponen un progreso en el nivel de desarrollo intelectual y una capacidad para asumir roles, una perspectiva social cada vez mayor. En el proceso de adquisiciones, el sujeto alcanza primero el nivel de desarrollo intelectual requerido y posteriormente la perspectiva social que dicho nivel permite, aunque no asegura. Ambos factores constituyen la condición necesaria para el desarrollo del razonamiento moral.

El juicio moral es una capacidad cognitiva del individuo que permite dilucidar entre lo que está bien y lo que está mal, y que tiene que ver con la justicia en tanto que igualdad



y equidad, y así como las aptitudes intelectuales y sociales, son el resultado de la interrelación adaptativa optimizante entre el sujeto y su medio natural y social.

Para Kohlberg hay un nivel óptimo de desarrollo del juicio moral al que se llega atravesando distintos estadios. La noción de estadio tiene idénticas características de lo que pensaba Piaget al respecto. Hablar de estadios de desarrollo del juicio moral tiene varias implicancias: 1°) Cada nuevo estadio implica una forma de razonar sobre los temas morales distinta de las anteriores; 2°) los estadios son estructuras que interrelacionan todos los aspectos asumidos en ellos, y por lo tanto, el paso de un estadio a otro supone la reestructuración de opiniones y motivos en todos los ámbitos morales; 3°) los estadios forman una secuencia invariable, según lo cual llegar a uno superior requiere haber pasado por todos los anteriores. Es así que los estadios superiores integran jerárquicamente las estructuras de pensamiento de los inferiores.

Por otra parte, en cada uno de los estadios se estructura un contenido cognitivo que es formal y universal. Cada estadio entonces, representa una forma de razonamiento. Cuando Kohlberg habla de optimización del juicio se refiere al tipo de razonamiento aducido y no al contenido implicado en tal raciocinio; de aquí su preocupación por los principios generales que permitirán en cualquier situación derivar normas concretas de acuerdo con lo que el sujeto considere más valioso. Por lo tanto, los estadios definen criterios de razonamiento que no dependen de creencias particulares.

Esta teoría sostiene que, tanto los modos de razonamiento propios de cada estadio como el número y orden de los mismos son universales, y que las diferencias en el contenido de los juicios morales se deben a las particularidades culturales. Cuando una colectividad o sociedad no ha desarrollado niveles más elevados de razonamiento, esto se debe a que no lo ha requerido, ya que en medios sociales más complejos y plurales se complejizan también los conflictos morales, los cuales requieren para su resolución, niveles más elevados de razonamiento.

Las conclusiones de Kohlberg son el resultado de las investigaciones realizadas a partir de analizar los resultados de resolución de dilemas presentados a distintos sujetos. De aquí estableció seis estadios de razonamiento moral distribuidos en tres niveles. Los niveles agrupan estadios con semejante modo básico de razonamiento, aunque cada uno con distinto grado de perfección. En la descripción que realiza de cada uno de ellos, despliega los aspectos relativos al Nivel, el Estadio y la perspectiva social.

La teoría de Kohlberg es cuestionable desde distintos puntos de vista. En primer lugar podemos señalar su exagerada confianza en la racionalidad humana y también el carácter universal de la misma, aspecto muy cuestionado actualmente desde la filosofía y las ciencias, crítica que nos lleva a la puesta en duda de una razón universal y por lo tanto de la idea de verdad. En este sentido es que recurrimos al aporte del psicoanálisis y la consideración antes mencionada de los aspectos inconscientes que motivan no sólo la conducta sino también los juicios de valor. En relación directa con esta cuestión están los aspectos sociales que no se



agotan en el planteo de las diferentes situaciones y experiencias de vida que se le presentan a los individuos, sino en que estas situaciones y experiencias configuran una manera de concebir la realidad y de abordarla, un tipo particular de racionalidad. Otro aspecto de la crítica es el que realiza Carol Guilligan en *La moral y la teoría*, quien realizó estudios sobre la relación entre juicio y acción en una situación de conflicto moral y elección, en los que observó que los modos de hablar de las mujeres acerca de problemas morales eran diferentes de los de los varones, o más precisamente, que la experiencia mostraba ciertas particularidades no contempladas en la bibliografía e investigación psicológica, las cuales consideran generalmente la disparidad entre la experiencia de la mujer y la representación del desarrollo humano como un problema del desarrollo de la mujer. Por el contrario, el planteo de Guilligan es que estas diferencias o disparidad entre las experiencias de la mujer y las teorías puede significar un “problema en la representación, una limitación en el concepto de la condición humana, una omisión de ciertas verdades acerca de la vida”⁽¹⁾ Es decir, un problema teórico y científico y no social o de la naturaleza de la mujer.

Fundamentos políticos

Lo primero que corresponde señalar desde el punto de vista político, es que la democracia constituye un valor en sí misma. En nuestro tiempo la palabra democracia ha alcanzado una multiplicidad de usos, algunos de ellos incompatibles entre sí, por lo que es importante aclarar su sentido. En este trabajo entendemos por democracia una forma de procedimiento en la resolución de conflictos que va desde lo político - institucional hasta las relaciones interpersonales, y que está legitimado por el principio de igualdad de derechos, por la necesidad de la justicia social y la libertad, así como por la idea de que el poder debe servir al pueblo, estar expresamente aceptado por él y contar con su participación.

Este concepto se distorsiona si no partimos del reconocimiento de la naturaleza conflictiva de lo social, y por lo tanto de la democracia misma, la cual lejos de evitar el conflicto lo asume. De aquí su carácter dinámico, de transición, de devenir permanente. “La democracia es un “ideal”, pero es también una “realidad”. Tiene contenidos normativos, pero también descriptivos”⁽¹⁾ Por lo tanto, es admisión y reconocimiento de la conflictividad, y por consiguiente, del disenso. Es así que toda verdadera democracia se basa en la búsqueda de consenso porque propicia el diálogo, y en el diálogo interviene necesariamente el disenso.

Negar el disenso sería negar la conflictividad, y caer en el autoritarismo propio de los regímenes que no toleran la conflictividad y utilizan mecanismos de represión para anular las diferencias o la heterogeneidad.

¹ GUILLIGAN, Carol. *La moral y la teoría*. México. F.C.E., 1982.

¹ MALIANDI, Ricardo. *Hacia un concepto integral de Democracia*. En: *Ética Comunicativa y Democracia*. Barcelona, Crítica, 1991



Ciertamente, aún reconociendo el valor de nuestra democracia, es necesario asumir su corte elitista y escasamente participativo, así como su despreocupación por el logro de formas de vida individuales y comunicativas valiosas. Es decir, es importante no negar el divorcio entre los supuestos sobre los cuales se funda y la práctica política, identificada en nuestro país más con un pragmatismo desde el cual se justifican todas las decisiones, incluso las que atentan contra los intereses de las mayorías o contra los canales mismos de participación que les son propios. Esta justificación se hace en nombre del progreso y el ingreso en el primer mundo. Podríamos mencionar como ejemplos la aplicación de las denominadas “políticas de ajuste” cuyas consecuencias son la desocupación y la exclusión social, la arbitrariedad de la justicia, o la manipulación ejercida a través de las campañas políticas. Esta realidad parece explicarse por lo señalado anteriormente con respecto al carácter contradictorio de la democracia, ya que, como afirma Maliandi en Ética Comunicativa y Democracia, contiene en sí misma elementos que violan sus principios.

El error radica tanto en negar el carácter conflictivo de la democracia - como expresión de lo social -, como en pretender reducirla a la conflictividad, es decir asumir sin más su carácter contradictorio, sin plantearse seriamente la posibilidad de transformar lo dado en lo que debería ser, o, en otras palabras, sin intentar conducir conscientemente ese devenir contaminado con elementos antidemocráticos que es la democracia hacia formas más racionales de búsqueda de consenso, a partir del cuestionamiento y la discusión sobre esos elementos, que ella misma posibilita.

Se vuelve entonces necesario reconocer que “lo estrictamente político depende, en última instancia (...) de una concepción ética. (...) La concepción ética subyacente es (...) el reconocimiento tácito o expreso de que los conflictos que se producen en el seno de la sociedad deberían ser resueltos mediante la búsqueda de consenso. (...) esto se vincula a su vez, a una toma de conciencia de la naturaleza inevitablemente conflictiva de los fenómenos sociales”⁽²⁾

Entendida la democracia de este modo, nos permite plantearnos los conflictos de valor que presenta la vida individual y colectiva, y aceptar e intentar llevar a cabo las soluciones que se alcanzan por acuerdo, es decir, a través del procedimiento dialógico. Para alcanzar el consenso es necesario aclarar argumentativamente los problemas y tratar de evitar contradicciones.

Entre democracia y diálogo se da una doble relación. La democracia hace posible el uso del diálogo en la exposición de los conflictos de valor, en la creación y recreación de principios y normas, y, a la vez, precisa de este juego dialógico y constructivista de valores y normas para su mantenimiento como tal.

La democracia es un proceso en permanente transición. De que esa transición se dé en términos de progreso o avance hacia un estadio superior depende del desarrollo de la

² MALIANDI, Ricardo, op. Cit.



conciencia moral – esquema de Kohlberg - y del desarrollo de la conciencia de que la realidad social es siempre conflictiva.

En términos generales, el esquema de Kohlberg aporta elementos para la fundamentación racional de normas y su aplicación. Por otra parte, se plantea el problema del desarrollo moral hacia un estadio superior – Estadio 6, Nivel posconvencional – que corresponde a la orientación de principios éticos universales de justicia, de reciprocidad, e igualdad de derechos humanos como personas individuales.

A partir de estos criterios subyacentes en el esquema de Kohlberg, podemos decir que, al igual que los individuos la democracia requiere un mínimo de madurez moral y se puede “determinar en cuál de ellos se encuentra cada sistema social o político que se autodenomine “democrático””⁽¹⁾ Pero el criterio de la madurez moral no debe utilizarse para justificar un sistema autoritario bajo el supuesto de que el pueblo no está preparado para la democracia y que sólo una dictadura posibilitará el acceso a ella, argumento por otra parte frecuentemente utilizado por los grupos de poder que intervinieron en la planificación e instrumentación de las dictaduras en América Latina, y que utiliza Estados Unidos para justificar la intervención en distintos países con conflictos internos. El mínimo de madurez supone la capacidad de asumir las diferencias – la conflictividad - y el reconocimiento de los propios errores, como punto de partida para el crecimiento de las responsabilidades cívicas, y la valoración de la democracia como sistema preferible de entre los otros posibles, sobre todo preferible a - como el mismo Maliandi lo dice – “una buena tiranía” pues ésta conduce a la obediencia ciega por temor al castigo, mientras la primera posibilita el desarrollo de la autonomía moral.

4. Transversalidad y/o disciplinabilidad de los contenidos morales y cívicos

Tradicionalmente la enseñanza estaba organizada por materias curriculares, que recortaban temas de disciplinas consideradas independientemente unas de otras. Según la particularidad de cada una de ellas se organizaban los contenidos de acuerdo con una lógica propia de la disciplina. Estas materias tienen sus raíces en la ciencia clásica y forman parte de nuestra herencia cultural. Lo que los análisis actuales de las ciencias y la filosofía desnudan es que las distintas materias de las áreas curriculares tratan de temas nacidos de intereses intelectuales y sociales determinados y que por lo tanto, siempre han constituido un importante instrumento de poder. En el actual curriculum de Educación General Básica y Polimodal, aparece un nuevo concepto: transversalidad, el cual alude a una forma de abordar los temas que se entrelaza con lo longitudinal, representado por las mencionadas materias. Los temas transversales “deben impregnar toda la práctica educativa y estar presentes en las diferentes

¹ MALIANDI, Ricardo, op. Cit.



áreas curriculares”⁽¹⁾ Proporcionan la posibilidad de acceder al conocimiento de los cambios que se producen en todos los campos del saber y que no están contemplados dentro de la ciencia clásica, sin por ello considerar que el conocimiento que estas ciencias proporcionan está fuera de vigencia, sino atendiendo que se ocupan de problemas actuales ya sea porque se han generado recientemente o porque es reciente la toma de conciencia sobre ellos.

Es necesario aclarar que hay distintas ideas acerca de los contenidos o temas que se encuadran dentro de lo transversal, de lo cual deriva la forma de encarar su enseñanza. En este trabajo nos referiremos a la posición asumida en nuestro país, donde se usa el término transversal para designar aquellas temáticas que no pueden ser tratadas dentro de una única disciplina, sino que requieren de la participación de varias áreas, por ejemplo, temas como la salud, o el cuidado del medio ambiente, la interculturalidad,

Concretamente los contenidos transversales se definen como aquellos que recogen demandas y problemáticas sociales, comunitarias y laborales relacionadas con temas, procedimientos y actitudes de interés general. El abordaje se debe plantear con distintos niveles de complejidad según los saberes, intereses y otras cuestiones que sólo es posible precisar en el nivel de cada institución escolar. La transversalidad argentina recoge como característica, la significación social, pero permite introducir en su ámbito aquellos procedimientos y actitudes de interés general. Pero más allá de esta concepción general asumida en el ámbito nacional, los diseños curriculares provinciales han seguido distintos caminos. En algunos casos se definieron temas de preocupación social propios de la región, en otros, en cambio, se han tomado como temas transversales para algunos ciclos, los contenidos del capítulo de Formación Ética y Ciudadana. En este sentido, cada diseño curricular deberá dar cuenta de cómo subsana las dificultades de la posición asumida sin perder de vista que transversal es aquellos que “atraviesa” todo el proceso de enseñanza - aprendizaje, es decir que “impregnan” todo el proceso.

A nuestro juicio, la Formación Ética y Ciudadana debe constituir un espacio curricular desde el cual se aborden la problemática moral y la educación del ciudadano de acuerdo con los supuestos teóricos enunciados anteriormente. Así definida, aportará, junto a las otras disciplinas del curriculum, fundamentos filosóficos, jurídicos, políticos, sociológicos, para el análisis de los temas que la jurisdicción y las instituciones definan como transversales, así como herramientas para el desarrollo de los procedimientos y actitudes coherentes con ellos.

Desde un punto de vista técnico, entonces, la transversalidad se define como una forma de organizar curricularmente la enseñanza que no siempre se corresponde con disciplinas, áreas, ejes o temas estrictamente científicos. Pero, atendiendo a un análisis más profundo, es decir, inscripto en el marco de la política educativa actual, vemos que, la cuestión de la transversalidad tiene una connotación política. En el nuevo escenario trazado a partir del proceso de globalización anteriormente descrito, se desdibujan las fronteras entre lo público y lo privado. Tienden a desaparecer los sujetos políticos y son reemplazados por

¹ BUSQUETS, María Dolores y otros. Los temas transversales. Bs. As., Santillana, 1995.



agentes sociales. “La socialización no coincide con la formación de un sujeto político y los problemas sociales tienden a desvincularse de sus causas políticas y económicas. Los problemas críticos definidos como sociales y no políticos y económicos deben ser resueltos por los agentes sociales mismos. La responsabilidad se transfiere a los agentes sociales. La transversalidad transforma a la escuela en una agencia social, que debe enseñar a trabajar como individuos aislados, o pequeños grupos. En realidad la solución a esos problemas no radica en una transformación educativa aislada de una transformación de los modelos sociales”⁽¹⁾ Así como la globalización desdibuja las fronteras geográficas y políticas, así también la transversalidad va desdibujando o debilitando las fronteras entre las disciplinas. Se depositan exigencias éticas en los contenidos transversales, pero desvinculados del conocimiento disciplinar, y por lo tanto contradictorio con los tres pilares de la Ley Federal de Educación: “saber”- “saber hacer” y “saber ser”, ya que el conocimiento disciplinar debe estar orientado a desarrollar “las competencias necesarias para lograr el tipo de conocimiento que este concreto modelo de mercado laboral y de marketing político exige”⁽²⁾.

La transversalidad así entendida es legitimadora del vaciamiento de contenido político de la función social de la escuela. Si la escuela se ocupa de estos temas - los cuales constituyen innegablemente demandas sociales específicas - desde el supuesto de que son problemas escolares y no socio - políticos, resultarán otros más de los tantos saberes poco o nada significativos que circulan en la escuela, pues su significatividad está dada precisamente por su contextualización y el abordaje de sus reales causas y soluciones. En este sentido nos parece importante subrayar la actitud crítica que debe tener la escuela frente a la demanda creciente de ocuparse de estos temas definidos como problemáticos, ya que si bien ésta puede contribuir a la contención de determinados sujetos o grupos ante problemas que los ponen en situación de riesgo, puede también si se posiciona en una actitud obediente y acrítica contribuir a la fragmentación social, en tanto desvincula los problemas de la posibilidad de un cambio global de la sociedad y desvaloriza todo posible cuestionamiento del modelo económico - político- cultural vigente.

Con respecto a Formación Ética y Ciudadana, nuestra jurisdicción ha definido abordarla en forma disciplinar. Por lo tanto constituye un Espacio Curricular obligatorio, sin perjuicio de la posibilidad de trabajar transversalmente contenidos del espacio, definidos como relevantes por la institución por su significación social, o institucional. Los mismos contenidos en su triple dimensión (conceptual, procedimental, actitudinal) pueden incluso constituir temas de “proyectos institucionales” para ser realizados a través de jornadas, talleres, encuentros institucionales o interinstitucionales, o seguir otras variantes.

¹ CULLEN, Carlos. Crítica de las razones de educar. Bs. As., Paidós, 1997.

² CULLEN, Carlos, op. Cit.



5. Formación ética y Ciudadana en el Contexto de la Democracia

5.1. La Escuela como comunidad democrática

Una educación ética como la que planteamos, centrada en los procedimientos y el desarrollo de la actitud de diálogo debe ser pensada en relación con el contexto social e institucional. Al contexto social nos hemos referido en el punto 4, cuando describimos los fundamentos políticos de la educación ética. Queda pues todavía referirnos al marco institucional, que de acuerdo con nuestro enfoque debe ser definido como "comunidad democrática".

Muchas veces, los docentes diseñamos programas y actividades de educación ética ponderables desde el punto de vista formal y teórico. Incluso muchas veces las actividades se desarrollan con cierto "éxito" (por ejemplo se publicita la actividad, no se notan los errores técnicos, los alumnos se expresaron correctamente, porque se eligieron los que saben hablar mejor, etc.) Sin embargo los problemas de convivencia en la institución, aumentan cada vez más, y por lo mismo siguen constituyendo el principal objeto de preocupación de docentes y padres.

¿Supone esta situación la imposibilidad de una educación moral en la escuela, o simplemente la necesidad de reformularla a través de la reorientación de contenidos y actividades?

Al ponerse en evidencia el fracaso de la educación basada en contenidos, se pone de manifiesto también la importancia del desarrollo de procedimientos y actitudes, lo que permitirá a lo largo de un ciclo desarrollar competencias. Pero el aprendizaje de procedimientos es eficaz en la medida en que se basa en las experiencias reales y directas que tiene el individuo como miembro de un grupo, es decir, a través de experiencias colectivas.

Así, la educación ética, que apunta a la formación de personalidades morales autónomas y solidarias sólo es posible en la medida en que las relaciones entre los distintos miembros de la institución se basen en la libertad y la cooperación de todos sus miembros. Por ello todo curriculum de educación moral supone la existencia o la posibilidad de creación de una "atmósfera moral" democrática que permita a los distintos actores "vivir los valores", o sea actuar de manera creativa, libre, solidaria y responsable. En otros términos podemos decir que "la ética se aprende en la práctica", entendiendo que toda práctica implica reflexión.

Un clima democrático de esta naturaleza implica:

- La posibilidad de participación libre en la discusión de todos los temas que surgen en situaciones que hacen a la vida comunitaria.
- La asunción del conflicto propio de toda relación social.
- La adopción de mecanismos para la toma de decisión, adopción de normas y resolución de conflictos razonada y consensuada que conduzca al autogobierno.



La sustitución de las relaciones basadas en la dominación, el temor a la autoridad y el respeto unilateral, por relaciones de cooperación y respeto mutuo posibilitan la autonomía, que va ligada a un cambio de roles en los participantes en una situación escolar. La cuestión de los cambios de roles no supone su negación, ni ausencia de autoridad o anomia institucional, sino “el paso de una estructura jerárquica en que la autoridad reside en el directivos, se delega en los maestros y se ejerce sobre los alumnos, a otra situación en que las responsabilidades están compartidas, y se reconocen los derechos y deberes de cada persona”

(¹)

Parece pertinente aclarar en este punto que, al igual que la democracia como sistema político, la escuela democrática es un ideal que no se alcanza de manera inmediata y absoluta pues los conflictos y los mecanismos de resolución no se agotan jamás. Pero esto no implica abandonar el ideal, por difícil que parezca alcanzarlo. Muchas veces depositamos las dificultades para lograr un clima democrático en la rigidez del sistema, el desinterés de los alumnos, la falta de recursos teóricos y materiales, la heterogeneidad social que deviene unas veces en anomia y otras en autoritarismo, o simplemente en la coexistencia de modelos que van desde el autoritarismo al permisivismo, pasando por el democrático. Pero en realidad, modificar el clima escolar requiere de una revisión de nuestras actitudes como educadores, y la asunción de una postura que propicie el diálogo argumentativo como principal instrumento organizativo del saber y del vínculo pedagógico.

¿Cuál es en este sentido el rol del docente?

- Desempeño de un papel no directivo, de respeto, comprensión y aceptación de las opiniones de sus alumnos, sin abandonar sus propias opiniones, las cuales pueden – y muchas veces deben – ser explicitadas sin pretensión de imponerlas.
- Conducción del diálogo sin abandonar ni “dejar hacer”
- Ayuda para encontrar caminos de acuerdo
- Información de las posibilidades concretas de participación social
- Orientación hacia la participación para la transformación social.

Por último, cuando nos referimos a la organización democrática de la escuela es fundamental considerar la edad de los alumnos, pues de ellos dependerá el posicionamiento de los docentes y directivos así como lo que se puede esperar de los alumnos; y en función de ello, el diseño de estrategias que conduzcan hacia la participación responsable de todos los actores.

Entre las consecuencias formativas de la organización democrática podemos señalar las siguientes:

- El desarrollo de la personalidad y el juicio moral hacia niveles de progresiva autonomía y conciencia.
- La consolidación del respeto mutuo.

¹ PUIG, José María y otros. Educación Moral y Democracia. Barcelona, Laertes, 1989.



- La comprensión recíproca, la solidaridad, la cooperación y la integración comunitaria.
- La discusión objetiva de los temas
- La asunción de roles.
- El desarrollo de las aptitudes necesarias para el diálogo argumentativo.
- La creación de hábitos de autogobierno y de búsqueda de acuerdo colectivo.
- La coherencia de conducta dentro y fuera de la escuela
- La coherencia entre discurso y práctica.

Señalemos para terminar este punto, que, si bien las experiencias de autogobierno son fundamentales e insustituibles y por ello condición imprescindible de todo currículum de educación moral, no son suficientes, por lo que es conveniente complementarlas con otro tipo de experiencias formativas.



5. 2. Educación moral y ciudadana y participación social

La educación moral se produce en distintos ámbitos de entre los cuales la escuela es uno más. Sabemos cuánto inciden además de ésta y la familia, los grupos generacionales, religiosos y el ámbito de la sociedad en sentido amplio. Sin desconocer esta realidad y la importancia de cada una de las instancias educativas no formales e informales es necesario resaltar la necesidad de la educación moral en la escuela principalmente en el sentido de su influencia en la formación del sentido moral. Las razones que dan cuenta de esta importancia son diversas (de tipo social, político, psicológico, etc.) En La Educación moral en la escuela, Marciano Vidal menciona los siguientes motivos:

- ◆ Disminución del control social que caracteriza a las sociedades actuales anti – autoritarias y anti – tradicionales, y por lo mismo la necesidad de una educación ética para la responsabilidad.
- ◆ Decadencia del papel moralizador de la familia en cuanto grupo cerrado y autónomo, que se positiviza sólo si actúa en forma sincronizada con el sistema educativo y en general con el sistema social.
- ◆ Pérdida masiva de la influencia moral ortodoxa y confesional de las comunidades religiosas.
- ◆ Irracionalidad y deshumanización de la técnica concebida al margen de la ética.
- ◆ Limitaciones de la ciencia y la técnica que no dan respuestas a las preguntas por los fines y los sentidos.
- ◆ Necesidad de configurar el mínimo ético común que posibilite la elección racional y constructiva, dada la diversidad de opciones en las sociedades pluralistas del presente.

Dado que la moral constituye un saber práctico que se desarrolla en distintos y ámbitos y que la propuesta curricular actual propone una vinculación de ésta con la formación del ciudadano es fundamental plantear una educación que tienda a la participación social.

Educar en y para la participación social significa que el docente debe propiciar la realización de tareas en el medio social, ya que en un curriculum completo de educación moral, además de las tareas de índole cognitiva que generalmente se desarrollan en la escuela son necesarios otros elementos tales como “la responsabilidad y el compromiso moral concreto por hacer algo con trascendencia social más allá de lo meramente escolar” ⁽¹⁾ De esta manera se prolonga la formación moral más allá de la escuela; y lo que se aprende en ella se puede “aplicar” en diversas instancias de la vida social. La escuela debe contribuir sugiriendo

¹ PUIG, José María y otros. Op. Cit.



posibilidades, facilitando información, propiciando contactos y preparando adecuadamente a sus alumnos para tal fin.

Las actividades tendientes a la participación social son numerosas y diversas; entre ellas podemos mencionar algunas:

- ♦ Ayuda a enfermos o ancianos, chicos de la calle, entre otros grupos
- ♦ Colaboración con organizaciones de Derechos Humanos, partidos políticos, asociaciones cívicas.
- ♦ Realización de actividades de animación sociocultural

Más allá de las consideraciones teóricas generales acerca de la educación para la participación social y de algunas consideraciones pedagógico – didácticas que derivan de ellas, así como de los motivos políticos mencionados en puntos anteriores, nos parece relevante destacar los fundamentos éticos de una educación tendiente a desarrollar la sensibilidad y las aptitudes necesarias para que los jóvenes se involucren en los asuntos públicos, pues, como señala Martínez Puig en Educación Moral y Democracia, existe una relación entre la habilidad de una persona para ejercer influencia en el medio y el grado en que se considera a sí misma como agente moral, ya que cuando ante una situación de necesidad o de injusticia se experimenta la sensación de no poder hacer nada, pronto este hecho injusto acabará por convertirse en algo ajeno a la propia vida.

Como todo lo referido a la educación moral, la formación para la participación social es un hecho en muchas escuelas de la provincia y del país. La diversidad y creatividad de las tareas desarrolladas en relación con esta problemática dan cuenta del esfuerzo y la seriedad con que se encararan actividades de este tipo. Pero muchas otras escuelas realizan un esfuerzo que suele resultar estéril dado que el proceso de reflexión previo a su planificación y puesta en práctica no es adecuado, o también porque conservan una estructura autoritaria que conduce a concebir esta forma de trabajo de la misma manera como se concibe el aprendizaje en el aula: como una obligación externa a los alumnos e impuesta por fuerza de la autoridad, lo que deriva en la realización de estas actividades como si fueran una más entre las tareas que los alumnos llevan a la casa, y que las realicen sin comprometerse personalmente, así como que pierdan significación y constituyan una experiencia sin relevancia en su vida.

6. Lineamientos generales para la elaboración de una propuesta en EGB y Polimodal

6.1. Contenidos procedimentales, conceptuales y actitudinales. Criterios generales para su implementación y selección

Después de esbozar un modelo de educación ética, intentaremos en este punto ofrecer algunos lineamientos generales para la elaboración de un currículum, partiendo de la idea de currículum expresada en el punto 2 de este trabajo, de los supuestos teóricos planteados



anteriormente y del presupuesto de que la educación moral se da efectivamente en la escuela de manera implícita o explícita, así como desde posturas diversas. Nuestra propuesta se basa en los principios que emanan de la Ley Federal de Educación. Sobre esta base realizamos algunas críticas a los diseños curriculares nacional y provincial respectivamente.

En primer lugar tenemos que referirnos a la denominación de este nuevo espacio curricular: Formación Ética y Ciudadana, con respecto a lo cual compartimos la crítica realizada por Adela Cortina en *Ética Mínima*, cuando plantea que tal denominación – inadecuada por cierto – responde a la doble pretensión de educar para el desarrollo moral y el desenvolvimiento en una sociedad democrática y pluralista – en la que no todos los modos de vida son válidos pues algunos son más propios del hombre que otros – y a la vez no confundir la educación moral que se imparte en la escuela con una moral determinada o prescriptiva. Se pretendió resolver esta supuesta contradicción cambiando la denominación de la asignatura llamada en nuestro país “educación o formación cívica” por la denominación “formación ética”, como si el quehacer ético se identificara con lo que se espera del profesor de ética y que está más relacionado con lo que se denomina “ética cívica”, aunque es más bien una “moral democrática”. De aquí que corresponde preguntarnos ¿Por qué no denominarla simplemente “Ética”, respetando así su especificidad disciplinar? Nos parece que en realidad, la cuestión pasa más que por un cambio de nombre por la aceptación de que existe una diversidad de posturas éticas desde las cuales es posible y válido reflexionar. Al mismo tiempo se requiere fundamentalmente de docentes debidamente preparados, conocedores de la disciplina que enseñan, y de una escuela abierta y democrática con la claridad mínima que se puede requerir a todos los actores a la hora de asumir que la formación de los alumnos como sujetos éticos no puede plantearse al margen de su formación como sujetos políticos si pretende ser seria y antidogmática, y que sólo así será posible el desarrollo de actitudes democráticas, solidarias y de tolerancia que nuestra sociedad demanda y la Ley Federal explicita.

Los CBC del 3er. Ciclo de EGB, correspondientes al diseño curricular provincial – a cargo de PRISE – prácticamente no presentan diferencias con respecto a los CBC emanados de la Nación. Oportunamente hemos señalado algunas críticas, a las que nos remitimos en este punto. Nos parece que tal como se presentan constituyen un simple enunciado de temas organizados más como una planificación áulica que como diseño curricular, por lo mismo tienen un carácter prescriptivo. Contienen una excesiva cantidad de contenidos conceptuales, organizados en forma arbitraria y ecléctica. Por otra parte nos parece que los mismos podrían organizarse en torno a grandes ejes o problemáticas englobadoras que posibiliten trabajarlos desde un enfoque multidisciplinar, pero respetando la especificidad de la ética y la ciudadanía (¹), lo que sería coherente con el supuesto (explícito en la Ley Federal) de autonomía institucional y del docente, sobre la base del cual podrán seleccionar y organizar los temas y contenidos del curriculum.

¹ Nos referimos aquí a la ética como ámbito específico de la racionalidad práctica, es decir, referida a la acción humana en tanto normatizada.



Es fundamental en la etapa en que se encuentran los alumnos del Tercer Ciclo considerar que junto con el aprendizaje de procedimientos y actitudes, orientados a la reflexión en relación con los grupos y sobre todo la escuela, se puede comenzar a introducir conceptos para acercarse (sobre todo a partir de 9° grado) a las teorías.

Con respecto a los contenidos actitudinales, en el mismo diseño se establece una clasificación de las actitudes según se refieren a los planos personal, socio – comunitario y científico – tecnológico, como si el supuesto fuera un sujeto escindido que actuara independientemente en un plano u otro. Las teorías en las que nos apoyamos en este trabajo indican que esta clasificación es inadecuada. Más bien, deberíamos considerar que educamos a sujetos sociales que se mueven en distintos planos, y que su constitución misma como sujetos supone la racionalidad como capacidad de conocer científicamente y actuar éticamente.

En el caso de los CBC de Polimodal en su primer nivel de concreción curricular, observamos que no están explícitos determinados contenidos conceptuales propios de la ética, ⁽¹⁾ los cuales, como tratamos de mostrar en este trabajo, resultan fundamentales, pues su omisión responde a una concepción de la ética reducida a lo jurídico. Desde esta perspectiva, la convivencia, por ejemplo, pasa a ser una mera cuestión de cumplimiento de las normas que proporciona el marco del derecho para regular la vida en comunidad. Pero, ¿qué ocurre cuando los problemas reales no están contemplados en los reglamentos y códigos escritos? En este sentido, conviene tener en cuenta la vinculación entre el campo del derecho y el de la moral, los cuales comparten rasgos comunes, y a su vez, diferencias esenciales. Estas relaciones, poseen un carácter histórico, y “tienen por base la naturaleza del derecho como comportamiento sancionado por el Estado, y la naturaleza de la moral como conducta que no requiere dicha sanción estatal, y se apoya exclusivamente en la autoridad de una comunidad, expresada en normas, y acatada voluntariamente” ⁽²¹⁾, con lo que queda claro que el ámbito de la moral crece a expensas del derecho, a medida que los hombres desarrollan la capacidad de actuar conforme a su propia voluntad y convicción y no ya por temor a una sanción, o a la coacción que se ejerce a través del derecho. Por otra parte, la relación entre coerción y autonomía es reconocida por la psicología que proporciona fundamentos con respecto a la formación del sentido moral, al explicar el paso de la moral heterónoma a la autonomía.

Con respecto a esta cuestión opinamos que lo procedimental está “sobrevalorado” – si cabe esta expresión –, como si por el hecho de enunciar determinados procedimientos se pudiera lograr su adquisición y desarrollo.

Si por un lado planteamos la necesidad de abandonar las posturas tradicionales fuertemente moralizantes, debemos recalcar por otro lado que en educación moral

¹ En el diseño curricular provincial, equipo del cual formé parte, se incluyeron algunos conceptos éticos y se trató de dar una organización coherente a los contenidos. Pero un diseño como el que proponemos no resuelve la cuestión de las competencias de los docentes que estarán a cargo del espacio, ni las necesidades de capacitación, hasta hoy no previstas por los gobiernos nacional y provincial, respectivamente.

² SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. Ética. México, Grijalbo, 1985.



no todo vale, y que por lo mismo no se la debe reducir a la enseñanza de procedimientos y actitudes generales – de carácter transversal – desvinculados de su contenido concreto y específico. Entender que enseñar a argumentar racionalmente es enseñar ética es caer en un formalismo vacío y en un reduccionismo “como sería creer que saber resolver problemas matemáticos nos permite saber resolver conflictos de valores”⁽³⁾ Los procedimientos a los que se apunta en este espacio curricular no deben ser concebidos como meras habilidades formales desvinculadas de los conceptos y principios éticos y cívicos, así como las actitudes propiamente éticas no deben ser confundidas con otras actitudes y valores ligados a ciertos procedimientos necesarios para el pensamiento científico, pero que no constituyen sin más actitudes éticas, si no están referidas a conflictos de valor; como por ejemplo la actitud de valorar el contraste de opiniones. Cabe decir, además que la complejidad de los contenidos educativos – o saberes – exige descartar toda posibilidad de pensar que a cada concepto le corresponde un procedimiento y una actitud. Por el contrario existe una multiplicidad de relaciones entre conocimiento y valores, por eso es necesario distinguir los saberes específicos imprescindibles para poder enseñar en cada caso esas relaciones. Recordemos que conceptos, procedimientos y actitudes son dimensiones o aspectos del conocimiento, y que la clasificación que actualmente conocemos se realiza con fines meramente teóricos y didácticos.

En tal sentido, nos parece más adecuado presentar a los alumnos un marco teórico - conceptual amplio que posibilite reflexionar a partir de las problemáticas históricas, orientando la construcción de ideas hacia un análisis de los problemas morales de la sociedad actual, y en distintos ámbitos desde la esfera de la vida privada a la de la sociedad civil, del sistema económico – social y del sistema jurídico – político. Esto ofrecería un amplio espectro de situaciones e interrogantes, como por ejemplo, si es posible hablar de ética pública en la actualidad y en qué sentido; o en qué medida podemos sostener que somos libres, los fundamentos y límites de la libertad dados por el sistema económico y político; cuál es el marco ético - jurídico en el que se mueve el sujeto político hoy, qué implicancias tiene el fenómeno de globalización de la justicia, cómo definir la responsabilidad moral, dada la multiplicidad de contextos en los que se mueve el hombre actualmente y cómo ejercerla, en qué debe consistir y cómo se puede realizar el aporte personal a la construcción social de pautas de interacción orientadas a una mejor convivencia, tanto en el plano comunitario como internacional; la cuestión de los valores y la necesidad de superar el relativismo y el hedonismo como actitudes predominantes, o la cuestión relativa al sentido de las normas compartidas. Por otro lado, - como dijimos anteriormente – los derechos y las obligaciones no pueden quedar reducidos al ámbito de lo jurídico, al margen de la consideración de la capacidad autolegisladora de los individuos y el carácter social de la conducta humana, que exige que cada sujeto, se asuma como constructor – en un sentido individual y colectivo – de las obligaciones y deberes.

³ CULLEN, Carlos. *Crítica de las razones de educar*, Bs. As., Paidós, 1997.



En razón de lo expuesto, proponemos considerar los siguientes contenidos y formas de abordaje para el diseño de una propuesta de educación ética y ciudadana: ⁽¹⁾

- La cuestión de la justicia.
- La justificación de las normas.
- Responsabilidades del ciudadano.
- Los Derechos Humanos.
- Valores.
- Ética y democracia. Ética, derecho y política. Ética y economía. Ética, ciencia y tecnología.
- Paradojas o conflictos morales, planteados desde el punto de vista de los valores.
 - Contrastación del punto de vista personal con diversas posturas filosóficas.
 - Planteo y construcción de problemas prácticos y teóricos.
 - Planteo de problemas desde distintas vertientes teóricas, (desde la filosofía clásica a la contemporánea) encarando su estudio para orientar a los alumnos a la reflexión, a la construcción de argumentos, y al cambio de conducta.
 - No prescripción en cuanto al enfoque de los temas, el cual debe depender de lo que cada profesor conoce y/o con el que se siente más a gusto enseñando, así como de que pueda contribuir a los objetivos de la enseñanza, o sea, al desarrollo de personas críticas, capaces de sopesar todos los elementos posibles en su deliberación moral.
 - Planteo del aprendizaje de procedimientos desde las actuales éticas del diálogo, que apuntan a la construcción de argumentos, pero teniendo en cuenta que para la fundamentación es necesario indagar en los sistemas filosóficos.
 - Abordaje de la enseñanza desde las perspectivas transversal y disciplinar. La importancia de la disciplina radica en la posibilidad de ofrecer una base conceptual que, con el tiempo permite unificar criterios y consensuar principios. La perspectiva transversal posibilita no perder de vista la unidad personal que, con respecto a los alumnos, se pregona desde la filosofía: formar en conocimientos, en actitudes y en perspectivas ante la vida.

6.2. Metodología y Estrategias

La ética no constituye una ciencia en el sentido positivista del término, pero no por ello es menos “enseñable”; de aquí la necesidad de contar con metodologías y estrategias adecuadas para propiciar el aprendizaje. Pero antes de referirnos a la metodología, sintetizaremos algunas ideas acerca de por qué la educación moral no puede separarse de la filosofía. En *La Filosofía en el Aula*, de Lipman, Sharp y Oscanyan (1998) encontramos – en el marco de la filosofía para niños – los siguientes fundamentos referidos a tal cuestión:

¹ En la propuesta se incluyen las opiniones de los profesores, obtenidas a través de la técnica de entrevista.



1) La filosofía proporciona habilidades de pensamiento, de tal manera que los aspectos lógicos de una situación pueden ser manejados por el alumno que ha aprendido a desentrañarlos y a percibir la necesidad de objetividad, coherencia y globalidad en su perspectiva de dichas situaciones.

2) La filosofía supone una persistente búsqueda de alternativas, tanto como prácticas, con el resultado de que, en general, conduce al niño a una actitud más abierta y flexible hacia las posibilidades de una situación determinada.

3) La filosofía insiste en el reconocimiento de la complejidad y multidimensionalidad de la existencia humana.

4) A diferencia de las propuestas que enfatizan la toma de decisiones o la elección por parte del niño, la filosofía los prepara para desarrollar las competencias que necesitan para efectivizar lo que han decidido. Un programa integral de educación moral debe insistir en el desarrollo de las capacidades, tanto afectivas como cognitivas, sin dar mayor lugar a unas u otras. En lugar de entrar en conflicto, el pensamiento y los sentimientos pueden ser llevados a reforzarse mutuamente.

5) Puesto que la filosofía es esencialmente diálogo – desde el momento en que implica el cuestionamiento – la discusión filosófica conduce al reconocimiento del punto de vista y los sentimientos de los demás. Pero no se trata de permitir que las ideas fluyan como en un torbellino, sino que, después de ello, el profesor debe introducir los criterios de una discusión filosófica: objetividad, globalidad y coherencia. Sólo de esta manera las discusiones resultarán significativas.

Luego de enunciados los supuestos relativos a la vinculación entre educación moral y filosofía, podemos avanzar en los aspectos metodológicos. Las propuestas que esbozaremos son necesariamente muy generales dado que hay una multiplicidad de contenidos y contextos que hace que seamos los propios docentes los que vayamos decidiendo cómo enseñar a medida que programamos nuestra intervención en el aula. La situación de clase es siempre compleja, ambigua, dinámica y plantea dilemas; en ella, el docente toma decisiones de acuerdo con sus conocimientos, creencias, valores, modos de ver y experiencia; el alumno, por su parte, también pone en juego sus conocimientos, ideas, valores y experiencias previas. La riqueza de la clase radica precisamente en la capacidad creadora del docente y los alumnos, que se pone en acción siempre en una situación determinada.

Muchas veces parece que el sólo hecho de posicionarnos en contra de la enseñanza tradicional enciclopedista, memorista y autoritaria, es suficiente para despertar el interés de los alumnos y promover a la construcción de los aprendizajes, sin embargo no es así. Planificar y evaluar la enseñanza resulta fundamental si pretendemos que el aprendizaje se dé efectivamente. Si bien consideramos importante no descartar alternativas – dentro de las cuales se incluye la utilización de técnicas propias de la enseñanza tradicional – nos parece adecuada la metodología del Aula – Taller, que se sustenta en la teoría del aprendizaje activo. Esta teoría

los



parte del supuesto de que el aprendizaje es siempre social, se realiza dentro de un grupo. Veamos algunos de los principales supuestos y sus implicancias pedagógicas:

- Vinculación del aprendizaje con el interés o la necesidad (fisiológica, afectiva o intelectual) del sujeto. El partir de los intereses del alumno no supone mantenerlo en el egocentrismo sino iniciar el aprendizaje desde él para posibilitar la comprensión de la relación que lo une a su grupo, a su comunidad y al mundo natural y cultural. El aprendizaje activo reconoce el carácter evolutivo del sujeto para estimular su maduración.
- Reconocimiento de que el aprendizaje es el resultado de un proceso en el que se integran diversas modalidades de conductas y en el que se dan avances y retrocesos. Esto supone también rescatar el valor del error y la duda como puntos de partida para el aprendizaje, como disparadores de la reflexión y acción.
- Reconocimiento de que el aprendizaje intelectual es sólo un aspecto del aprendizaje que incluye además vivencias emocionales y de acción, Esto no significa simplemente que los procesos intelectuales están acompañados por procesos afectivos y volitivos, sino que existe un aprendizaje afectivo y actitudinal. De este modo, cuando planificamos los aprendizajes no debemos perder de vista la totalidad de la conducta. En contraposición con la concepción tradicional, la evaluación pasa a ser considerada un momento más del proceso de aprendizaje, susceptible de ser rectificado, corregido, reformulado.
- El conocimiento de las características evolutivas del sujeto y la promoción de la integración armónica y equilibrada entre las diversas áreas de conducta estimulan el desarrollo intelectual.
- Reconocimiento del rol activo de los alumnos, es decir, de que sus dudas, experiencias y opiniones constituyen aportes para pensar y aprender, y de que el docente, sin abandonar su rol formal de conducción del proceso de enseñanza – aprendizaje, también aprende.
- Reconocimiento de la interacción entre alumnos como fuente de aprendizaje compartido en el que el rol de enseñar es también asumido por ellos.
- Valor de la participación organizada como proceso de aprendizaje que permite potenciar la creatividad, disminuir los riesgos de dispersión y anarquía y conservar la espontaneidad, desarrollar actitudes de solidaridad y tolerancia, la capacidad de producir ideas, normas y modos de acción, evitando la estereotipia del rol docente.
- Reconocimiento del valor de determinadas técnicas tradicionales (como la clase expositiva) encuadradas dentro de los supuestos del aprendizaje activo, que prioriza el aprender a pensar antes que la adquisición de datos.



- Reconocimiento de que el éxito de esta metodología depende de la creatividad del docente y del conocimiento de las operaciones intelectuales que en cada caso deben realizar los alumnos para poder orientar el aprendizaje utilizando los procesos más adecuados para facilitarlos.

La actual propuesta de educación moral basada en el desarrollo de procedimientos supone la utilización o aplicación de diferentes métodos, según el aspecto de la formación moral que se pretende abordar. Así, la enseñanza para el desarrollo del juicio moral, de la capacidad crítica o la comprensión del punto de vista ajeno, se apoya en las teorías cognotivistas. Con respecto a la adquisición de hábitos morales, en cambio, resulta más adecuado situarnos desde posturas neoconductistas, cuyos métodos y planteamientos están referidos a ciertas adquisiciones imprescindibles en las edades más tempranas, necesarias y preparatorias de las fases posteriores del desarrollo moral. Esto supone integrar en la práctica, diferentes teorías, a través de la alternancia de estrategias. De aquí la importancia de que el docente tenga claro dentro de qué marco teórico se encuadran las mismas a fin de utilizarlas correctamente.

De las teorías cognitivas se derivan las siguientes estrategias:

1. De autoconocimiento y expresión. Sirven para que los alumnos tomen conciencia sobre algún aspecto de lo moral – ideas, sentimientos o experiencias – y lo expliciten. Los ejercicios expresivos más corrientes son: las redacciones, poesías, aproximaciones autobiográficas, comentarios, dibujos, representaciones, ejercicios de mímica y trabajos audiovisuales. Se pueden realizar también otras actividades como: discusiones en grupos, diálogos interpersonales, trabajos de adquisición de información acerca de un tema.
2. De desarrollo del juicio moral: Entre estas estrategias podemos mencionar: Discusión de dilemas o situaciones morales, acompañado con el reconocimiento de alternativas y previsión de consecuencias.
3. De comprensión conceptual: Identificación de valores, identificación de alternativas y valores, construcción conceptual.
4. De desarrollo de la perspectiva social y la empatía: Estudio de casos, Role Playing, Juegos de simulación, Debates, Análisis de valores.
5. De desarrollo de la capacidad de diálogo, argumentación y búsqueda de acuerdos: Debates sobre la base de construcción de argumentos y contraargumentos. La



técnica de debate supone investigación y construcción de argumentos, los cuales previamente a la discusión se pueden plasmar por escrito

Las estrategias mencionadas están orientadas al desarrollo de las competencias autorreguladoras en el educando, por ello, básicamente reconocen el protagonismo del alumno. La validez de su aplicación depende principalmente de la claridad por parte del docente con respecto a los criterios de selección de las mismas. Así, cuando planificamos debemos tener en cuenta principalmente los siguientes aspectos:

➤ Con respecto al alumno

- Etapa del desarrollo evolutivo, según lo cual las actividades se orientarán más hacia el autoconocimiento y la adquisición de hábitos (EGB) o al desarrollo del juicio moral y el ejercicio de la autonomía (Polimodal).

- Intereses: Es importante que el docente sea capaz de promover la manifestación de interés y necesidades, ya que sin su aparición no se inicia el proceso de aprendizaje. En Seis estudios de psicología, Piaget señala la relación entre intereses y necesidades provenientes del ambiente natural y socio cultural del individuo y el aprendizaje, reconociéndolos como desencadenantes de la conducta.

➤ Con respecto a la institución

- Características: Hay que considerar aquí las experiencias previas en relación con la educación moral, así como las concepciones actuales de la institución con respecto a las normas, los valores, la convivencia, la “disciplina”, el aprendizaje, etc., lo cual se explicita en los discursos que circulan y en las prácticas concretas, como por ejemplo a través del lugar que ocupan estos temas en el PEI.

También podríamos incluir en este punto las características de los docentes, el grado de preparación con respecto a los contenidos a enseñar y la posibilidad de sostener en la práctica lo que proponen desde el discurso, ya que, como dijimos reiteradamente, difícilmente podamos introducir a nuestros alumnos en prácticas democráticas si no somos capaces de ejercerlas plenamente para con ellos y la institución.

- Modalidad (en Polimodal) para ver en qué medida y de qué manera se puede planificar en relación con los diferentes espacios curriculares, seleccionar o priorizar unos contenidos sobre otros.

➤ Con respecto al medio



- Características socio - culturales del medio en que se sitúa la escuela:
Se refiere a las pautas culturales, las formas de interacción, sus códigos y normas, como también al valor que tiene el conocimiento para la comunidad. También se considera en este punto el grado de integración de la escuela y la comunidad, lo cual se refleja en la consideración de los intereses comunitarios – y no sólo individuales – y en el diseño y ejecución de actividades de extensión.

➤ Con respecto al proceso de enseñanza – aprendizaje

- Recursos: materiales y humanos al alcance, teniendo en cuenta que la abundancia de los mismos no garantiza el éxito de la técnica.
- Tiempo y espacio del que se dispone.
- Conocimiento de la técnica a utilizar, tanto por parte del profesor como de los alumnos, ya que cuanto mayor sea éste, más fácilmente se organizarán; esto permite ahorrar tiempo y optimizar la tarea.



Todo currículo ofrece un potencial o un conjunto de posibilidades de interpretación y desarrollo susceptible de ser recreadas o reconstruidas por los docentes como agentes curriculares, de acuerdo con sus propias perspectivas y el contexto de su clase. El reconocimiento del carácter potencial del currículo permite trabajar los valores no restringiéndolos a un espacio o área determinada, pues dentro de las posibilidades del currículo está el potencial moral, el cual se refiere al “conjunto de valores susceptibles de ser tratados dentro de cada área /materia, aprovechando los contextos interactivos del aula y las situaciones presentadas” (BOLÍVAR BOTÍA, Antonio, 1992). En otras palabras, se nos abre la posibilidad de aprovechar las distintas situaciones y formas de tratar los materiales curriculares para extraer un potencial moral coherente con los valores y actitudes que hemos acordado promover. Dada la especificidad de las distintas disciplinas que integran el espacio Formación Ética y Ciudadana, las actitudes y valores forman parte de los contenidos específicos de dicho espacio, pero en términos generales, constituyen los contenidos actitudinales que, de acuerdo con el actual diseño curricular deben ser planificados, desarrollados y evaluados, en todos los bloques temáticos de cada área, aunque sin forzar los contenidos temáticos o vaciar de contenidos los distintos espacios curriculares.

Enseñar ética y ciudadanía requiere, como vimos, de conocimiento de las disciplinas desde las cuales se abordan las problemáticas propias del espacio, y del alumno como sujeto moral, social y del aprendizaje. Esto, lejos de simplificar los problemas los vuelve más complejos, pues, afortunadamente en la actualidad contamos con una multiplicidad de instrumentos teóricos que requieren de nuestro conocimiento y criterio personal para constituirse en verdaderas herramientas de trabajo. Por eso es fundamental no dogmatizarse en la adhesión a una u otra postura, sino ser capaces de reflexionar sobre las teorías tanto como sobre lo que hacemos en el aula, sus fundamentos y consecuencias, dado que la práctica docente conlleva objetivos que siempre trascienden lo pedagógico, aunque la mayoría de las veces no seamos conscientes de ello. En realidad, los docentes estamos acostumbrados a reflexionar sobre nuestra práctica, pero generalmente – y esto tampoco es casual – lo hacemos pensando que ella nada tiene que ver con la realidad política y social. Así, muchas veces sin ser conscientes de ello – y aún más, manifestando nuestra disconformidad con la realidad en que vivimos, nos convertimos en agentes multiplicadores de los principios emanados de las políticas hegemónicas, a las que legitimamos tanto desde nuestros discursos como desde el hacer.

El enfoque tradicional de la enseñanza de valores – dado por los modelos predominantes hasta la década del 60 – entiende la educación moral como interiorización de normas y valores absolutos u objetivos que deben ser aceptados y respetados. Esto conduce a la enseñanza para la aceptación acrítica y la relación conformista y no conflictiva con los valores, donde prima el criterio de autoridad por sobre la posibilidad de autonomía de los sujetos. El punto de partida es un corpus normativo (virtudes, cualidades, ideales, normas morales o



sociales) que debe guiar la conducta. Este objetivo – válido en las primeras edades – no puede ser considerado como fin último de todo proceso de educación, pues significaría una paralización del desarrollo moral en el respeto acrítico por la ley y el orden, como si la educación moral se redujera a la sola conformidad con las normas y reglas sociales.

En nuestro país- como en muchos de América Latina – este enfoque tradicional se extendió hasta los años 80, pues sirvió de fundamentos para la legitimación de las dictaduras que por su misma naturaleza son negadoras de los conflictos y defensoras de las posturas que sostienen la existencia de una verdad única e irrefutable. Sin realizar un análisis de las causas, podemos afirmar sin temor a equivocarnos que después de un período de lucha y resistencia, y avanzado el proyecto económico y cultural de la última dictadura en nuestro país, las instituciones, sobre todo la familia y la escuela, sostuvieron y aportaron a este proyecto a través de la imposición de normas rígidas de control, de la concepción de la obediencia como sinónimo de virtud, y del ejercicio de la autoridad jerárquica y centralizada.

La escuela de la democracia hereda esta tradición, a la que se le suman las voluntades de un sinnúmero de docentes, alumnos y padres que están ansiosos por transformarla – como al país – en un espacio verdaderamente democrático. Instituciones, prácticas y discursos autoritarios conviven con experiencias y discursos críticos, creativos, democráticos y abiertos. Pero el rechazo del autoritarismo, la crítica a la educación centrada en los contenidos y divorciada de los sujetos reales, la necesidad de reivindicar lo afectivo tanto en los vínculos como en la construcción del saber, así como el temor a la identificación con el moralismo propio de la escuela de la dictadura, desatan un proceso de anomia institucional que, por supuesto, corre paralelamente a un proceso de anomia social. Aunque este fenómeno constituye una consecuencia de un proceso más amplio, de carácter universal: al que podríamos convenir en llamar “globalización”, en nuestro país, se da en cierto modo, como consecuencia de la dictadura. Esto, sumado al achicamiento creciente del presupuesto educativo, a la consideración de que la educación implica un gasto - y no una inversión - para el Estado, a los bajos salarios, a la desvalorización social del saber, a la imposibilidad de cada vez más amplios sectores de lograr inserción laboral y por tanto social a través de la educación; a la falta de políticas educativas claras, así como a la necesidad de redefinir el papel del docente, que no es ya el “transmisor del saber”, debido sobre todo al desarrollo alcanzado por los medios de comunicación de masas, condujo al vaciamiento de la escuela, vaciamiento de contenidos y de objetivos.

Los 90 abren un nuevo desafío para la escuela, comenzar a responder a las nuevas demandas del mercado, pero responder sin olvidar el objetivo humanizador y democratizante de la educación.

Desde esta concepción, la Ley Federal de Educación puede constituir sólo el “pretexto” para comenzar a discutir y repensar la escuela. En tal sentido, conviene señalar que la principal crítica por parte de los docentes radica en la negación por parte de los gobiernos de los aspectos que emergen como urgentes en la actualidad, y que entran en clara contradicción



con lo que desde la actual política educativa aparece como relevante. Es decir, nunca ha habido manifestación pública por parte de la docencia, de la negativa a reformar la currícula, dado que somos conscientes de la necesidad de un cambio en este sentido. Pero, dejando de lado – si es posible – las implicancias de la Reforma Educativa en el ámbito laboral, lo cierto es que, a partir de ella, se ha desatado un proceso que, por heterogéneo en la composición de los actores intervinientes y en la pluralidad de discursos y prácticas, no es menos rico y prometedor. De nosotros depende en parte el éxito o el fracaso de la Reforma Educativa, entendido, no en términos económicos, sino de verdadera democratización del saber. A ello pretende aportar el presente trabajo, orientado a pensar cómo enseñar a nuestros alumnos a construir una participación social y política autónoma y responsable, o lo que significa nada más y nada menos que recuperar el sujeto político, que, en nuestro tiempo, como plantea Baudrillard, se ha travestido.

Todo ello en el marco de un nuevo mapa mundial signado por la aceleración de los cambios y la inseguridad frente a las posibilidades de trabajo y opción personales, así como por la mitologización de determinados saberes, que, según los principios del mercado son valiosos pues garantizan a los alumnos la posterior inserción en el mercado laboral. Tal es el caso de los aprendizajes relacionados con computación, informática, inglés o tecnología. Es evidente que estos conocimientos no carecen en absoluto de importancia, pero la misma radica en la significación individual y social que podamos darle, de manera que si tanto lo que enseñamos como las estrategias de transmisión, reproducción y construcción del saber no se orientan hacia la transformación de las estructuras económicas y políticas con un sentido democrático y humanizador, sólo servirán a los objetivos de dominación de los sectores y países hegemónicos. Desde estos supuestos, no es válido – ni siquiera posible – sostener la separación entre lo científico, lo tecnológico y lo ético, pues la no desvinculación se caracteriza por la especificidad y la autonomía, las cuales posibilitan el reconocimiento de distintas racionalidades y sus interacciones.

Si de algo requiere nuestro país es de “sujetos éticos” y de instituciones democráticas, capaces de participar, comprometerse con la defensa de la justicia y de ejercer la libertad responsable en los planos tanto individual como social. O lo que es lo mismo, capaces de una racionalidad crítica, de utilizar y profundizar los mecanismos democráticos con los que cuenta el sistema. Esto no se logra con un simple reemplazo de los contenidos tradicionales por “contenidos nuevos”, sino a través del esfuerzo por apropiarnos de los contenidos científicos legitimados socialmente desde los centros de poder y del intento de recuperación de los contenidos culturales de la memoria popular no legitimada y considerada socialmente marginal.

Entendidos los contenidos como saberes implican modos de representarse la realidad y operar sobre ella, que “no necesitan ser diferenciados de los métodos y objetivos y menos todavía distinguir entre conceptos, procedimientos y actitudes (...) si es necesario distinguir diferentes tipos de saberes, con sus métodos, y objetivos” (Carlos Cullen, *Crítica de las razones de educar*, 1997) Vemos así que sin contenidos no hay educación pues éstos como productos



sociales e históricos definen la función social de la escuela así como la práctica pedagógica. De aquí la necesidad de la escuela de recuperar los contenidos – que no es lo mismo que llenarla de información vacía – no para reproducir una estructura social injusta sino para constituirse en verdadero agente de cambio social en beneficio de aquellos que están actualmente marginados del orden social o se verán marginados de él como consecuencia – entre otras razones – de la educación recibida. La recuperación de los contenidos por parte de la escuela implica también una redefinición de las relaciones de la sociedad con el conocimiento y su orientación hacia una relación democrática y equitativa.

Desde estos supuestos es posible pensar una educación ética y ciudadana sin la pretensión ingenua de que a partir de la incursión de los alumnos en determinados saberes, habremos logrado que “se porten bien” o “sean buenas personas y buenos ciudadanos”. El objetivo de la educación ética y ciudadana es enseñar a ser sujetos sociales moralmente autónomos y responsables, capaces de vivir sin necesidad de los mecanismos coercitivos actuales, muchos de los cuales se acrecientan día a día.

Estamos de acuerdo con lo que en distintas oportunidades señala Mario Heler acerca de que, el hecho de que “se hable de ética” y de que la sociedad demande a la escuela su enseñanza significa de alguna manera una aceptación de la crisis ética en que nos encontramos inmersos, así como de nuestras posibilidades y al mismo tiempo obligación de hacer algo para revertirla.

Existen muchas propuestas teóricas acerca del aporte de la escuela en la construcción de valores y normas morales, pero el problema fundamental sigue siendo el cómo. Este problema no se reduce a lo pedagógico; es más amplio, y tiene un trasfondo político y social, a lo que ya hemos aludido. La Reforma Educativa no es un hecho político aislado, representa una más de tantas reformas exigidas desde el Banco Mundial para el “obligado ingreso en el Primer Mundo”. De aquí la principal contradicción entre los supuestos sociológicos en los que se asienta y las posibilidades concretas de los alumnos, de inserción en el mercado de trabajo, una vez finalizada su educación Polimodal. Una mirada desde este lugar explica no sólo las mencionadas contradicciones, sino también la forma de instrumentar la reforma en las distintas provincias; de aquí que el Nivel Polimodal – con excepción de nuestra provincia – no sea obligatorio, y la importancia otorgada a EGB, para cuya instrumentación se contrajo un préstamo con el Banco Mundial. Es evidente que ningún cambio curricular puede tener éxito si no va acompañado de medidas fundamentales como recomposición salarial, y capacitación instrumentada coherentemente entre otras cosas. Si consideramos por otra parte, el hecho de que la Reforma Educativa se decide en el marco de políticas de ajuste feroz, y de una corrupción inédita en la función pública, entendemos dónde radica la principal dificultad para enseñar ética en la escuela, ya que lo que enseñamos resulta contradictorio con lo que ocurre en el ámbito social.

De aquí que debamos repensar entre otras cosas nuestro rol. Si bien tenemos claro que es fundamental tratar de evitar caer en el adoctrinamiento, tanto desde una actitud



autoritaria como desde una actitud paternalista, la situación política y social mencionada obliga a posicionarnos desde una crítica al orden vigente, que plantea situaciones de injusticia crecientes y visiblemente imposibles de superar en el marco del mismo. Esta actitud garantiza no caer en una postura ingenua o en un optimismo exagerado con respecto a lo que obtendremos de los alumnos con el hecho de asumir la tarea que se nos demanda. De esta manera, si consideramos el problema de la convivencia, tendremos que tener claro que las respuestas a la problemática, giran en torno a la asunción de una actitud individual de tolerancia y respeto por las diferencias, al saber escuchar y dialogar, pero sobre todo a la superación de las condiciones de desigualdad, a las garantías por parte del Estado con respecto al ejercicio de los derechos de los ciudadanos, a la democratización de la educación, a las posibilidades reales de inserción laboral y a la participación responsable de los individuos en la construcción de lo social.

Paralelamente a la consideración del rol docente, es necesario repensar la organización de la escuela, ya que la propuesta misma trasciende el ámbito del aula, y por lo mismo no depende de un docente en particular, sino de todos los involucrados directamente en el proceso de educación; simultáneamente abre posibilidades para el diseño de propuestas de trabajo alternativas, o proyectos institucionales diversos tales como elaboración de códigos de convivencia, tareas de extensión comunitaria, talleres con la participación de la comunidad, entre otras actividades. Por esta razón se requiere cada vez más de una organización flexible, no sujeta a trabas burocráticas, donde las decisiones estén menos centralizadas. Se requiere, en fin, de una institución con la autonomía suficiente para encarar proyectos significativos y útiles para la comunidad, repensar sus propios procesos y capitalizar sus desaciertos.

De entre los elementos planteados, y considerando aquellos que tienen que ver específicamente con la propuesta actual de enseñanza de la ética en la escuela, podemos mencionar – a la manera de síntesis – aspectos que podríamos denominar positivos, y otros, que, por las dificultades y ambigüedades que encierran, se presentan como negativos (¹)

Aspectos positivos:

- ❖ Decisión de implementar la enseñanza en valores en la escuela.
- ❖ Enfoque dado a la enseñanza de la ética, centrada en el aprendizaje de procedimientos y en vinculación con los aprendizajes relativos al ejercicio de la ciudadanía.
- ❖ Posibilidad de debate institucional, abierta a partir de la implementación de la educación ética.

¹ Se aplicó la técnica de entrevista semiestructurada a profesores en filosofía, (egresados de la U.N.N.E) que enseñan alguna de las disciplinas del espacio Formación Ética y Ciudadana, en el Gran Resistencia, y a profesores a cargo de la cátedra de Ética en el Profesorado en Filosofía de la Facultad de Humanidades de la U.N.N.E. Con esta muestra no se pretende agotar las fuentes de opinión, sino sólo recabar información para enriquecer el trabajo.



- ❖ Posibilidad de poner en discusión temas vitales para el funcionamiento de la vida en democracia, como la cuestión de los Derechos Humanos, o la ética pública, etc.

Aspectos negativos:

- ❖ Concepción verticalista puesta de manifiesto en la modalidad de diseño de la propuesta curricular, realizada por equipos técnicos designados directamente por el Ministerio de Educación (para EGB y Polimodal), tanto en el ámbito nacional como provincial, con escasa o ninguna instancia de consulta a docentes y demás miembros de la comunidad previa al diseño curricular

- ❖ Contradicción de la propuesta, ya que por un lado, las decisiones fundamentales fueron tomadas desde una concepción verticalista, y por otro lado, deja librado a las jurisdicciones e instituciones la decisión sobre otros aspectos que entran así en contradicción con las decisiones emanadas de las instancias superiores y con las decisiones políticas en torno a la Reforma Educativa.

- ❖ Ambigüedad manifiesta en el eclecticismo, así como en las contradicciones entre los fundamentos generales de la Ley, los fundamentos de los espacios curriculares y los contenidos básicos propuestos en los distintos niveles de concreción curricular.

- ❖ Imposibilidad de algunas jurisdicciones e instituciones de llevar a la práctica la propuesta.

- ❖ Apertura excesiva de la propuesta, en el sentido de su implementación, ya que deja librada a las instituciones la decisión de si se planteará en forma transversal o disciplinar, como si fueran antagónicas.

- ❖ Incoherencia de la propuesta que concibe la enseñanza a través de espacios curriculares y en nuestra provincia – así como en otras - se instrumentará como disciplina, dada la falta de definición política con respecto a la transformación de la planta funcional de las escuelas, que requiere la concepción del aprendizaje por áreas.

- ❖ Falta de oferta de capacitación oficial y no oficial.

- ❖ Falta de definición oficial con respecto a la capacitación.

- ❖ Indefinición con respecto a las competencias de títulos de los docentes que estarán a cargo de la enseñanza del espacio.

- ❖ Disparidad de posturas presentes en revistas de divulgación del Ministerio de Educación de la Nación, lo cual, en esta etapa aporta a la confusión generalizada, sobre todo teniendo en cuenta lo mencionado en el punto anterior.

Los aspectos mencionados son algunos de los tantos que podrían considerarse, en relación con la posibilidad concreta de implementar la propuesta presente. Tanto los aciertos



como las dificultades y contradicciones nos conducen a pensar la tarea como un gran desafío que, en tanto trasciende el ámbito de la escuela, conlleva la imposibilidad de ver los resultados de la tarea asumida con los alumnos tal como lo deseamos. Se trata de un desafío complejo, principalmente por la necesidad de ser asumido colectivamente. Pero nada nos obliga a pensar que, tal complejidad signifique imposibilidad. En la medida en que estemos convencidos de que las condiciones actuales – como cualquier condición histórica - no son definitivas, seremos capaces de asumir el compromiso individual y colectivo que se requiere para recuperar al sujeto ético y político con las herramientas que nos proporciona nuestra tradición cultural, y un presente rico en cuanto a la multiplicidad de discursos y prácticas. La recuperación del sujeto en este sentido, supone por otra parte, recuperar el principio de democratización del saber que dio origen a la escuela pública, y recuperar, por último, nuestro rol, lo que demanda asumirnos ni como poseedores – y por tanto transmisores – de un saber absoluto, ni como meros espectadores descomprometidos, sino como “conductores” en la construcción de los conocimientos, lo cual implica una toma de posición no sólo teórica sino práctica frente a los mismos.

Finalmente, tendemos a pensar que con seguridad, los temas abordados en este trabajo susciten más interrogantes que respuestas, si ello ocurre se habrá constituido en un aporte más para nuestra tarea de enseñar.

Sin la pretensión de agotar el tema, creemos haber realizado un trabajo que facilite a quien enseña el acceso a la lectura y estudio de los CBC, así como el diseño de las propuestas áulicas y/o institucionales ya que permitirá un análisis crítico desde el cual encontrar puntos de referencia para enriquecer la propuesta actual a partir del consenso sobre el sentido actual de la educación - y específicamente de la educación ética - en nuestro país.



BIBLIOGRAFÍA

- APPEL, Karl O, y otros. *Ética Comunicativa y Democracia*. Barcelona, Crítica, 1991.
- BOLÍVAR BOTÍA, Antonio. *Los Contenidos Actitudinales en el Currículo de la Reforma*. Madrid, Escuela Española, 1992.
- BUSQUETS, María Dolores y otros. *Los temas transversales*. Bs. As., Santillana, (primera reimpresión) 1995.
- CAMPS, Victoria Ed. *Historia de la Ética, 3. La Ética Contemporánea*. Barcelona, Crítica, 1989.
- COLL, César y otros. *Los contenidos en la Reforma*. Bs. As., Santillana, (tercera reimpresión) 1995.
- CORTINA, Adela. *Ética Mínima*. Madrid, Tecnos, 1986.
- CULLEN, Carlos. *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Bs. As., Ediciones Novedades Educativas, 1996.
- CULLEN, Carlos. *Crítica de las razones de educar*. Bs. As., Paidós, 1997,
- CULLEN, Carlos. *Hacia una didáctica para la enseñanza de la ética y la ciudadanía*. En: *Revista Novedades Educativas*, Año 8, N° 69.
- FOLLARI, Roberto. *Modernidad y posmodernidad: una óptica desde América Latina*. Bs. As. Aique, segunda edición, 1992.
- FREUD, S. *Obras Completas*, Bs. As., Amorrortu, 1979
- GUILLIGAN, Carol. *La moral y la teoría*. México, F.C.E., 1982
- HELER, Mario. *Formación Ética y Ciudadana: puntos de referencia*. En: *Revista La Obra*, Año 75, N° 899, Mayo de 1996.
- JULIEN, Philippe. *El manto de Noé. Ensayo sobre la paternidad*. Bs. As., Alianza, 1993
- KOHLBERG, L. *El niño como filósofo moral*. En: DELVAL, J. *Lecturas de psicología del niño*, Madrid, Ediciones de la Torre, 1998.
- LIPOVETSKY, Gilles. *La era del vacío*, Barcelona, Anagrama, 1986.
- MALIANDI, Ricardo. *Hacia un concepto Integral de Democracia*, en *Ética Comunicativa y Democracia*, Barcelona, Crítica, 1991.
- MASSOTA, Oscar. *Lecturas de Psicoanálisis. Freud – Lacan*. Bs. As., Paidós, 1992.
- PASSEL, Susana y ASBORNO, Susana. *Aula – Taller*. Bs. As., Aique, 1993.



- PIAGET, Jean. ¿Adónde va la educación? Barcelona, Teide, 1981.
- PUIG, José María y otros. Educación Moral y Democracia. Barcelona Laertes, 1989.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo: Ética. México, Grijalbo, 1985.
- VIDAL, Marciano. La educación moral en la escuela, Madrid, Ediciones Paulinas, 1981.
- VUYK, Rita. Panorámica y crítica de la epistemología genética de Piaget 1965 – 1980. Madrid, Alianza, 1984.