

TRES CAMINOS DE APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LA FORMACION ETICA Y CIUDADANA EN EL CONTEXTO DE LA FORMACIÓN DOCENTE PARA LA ENSEÑANZA PRIMARIAⁱ

Luis Germán Román

RESUMEN: A partir de la transformación educativa de la década de los noventa, continuada y profundizada con la realizada durante la primera década de lo que va en el presente siglo, la cuestión de la formación ética y ciudadana -en el contexto del sistema educativo argentino- ha pasado a formar parte del discurso oficial de la formación docente para el nivel inicial y el nivel primario. Este nuevo formato del discurso, es interpelado por los sesgos ideológicos de la moral y el civismo de la tradición escolar, por las matrices de aprendizajes – vigentes- en las prácticas pedagógicas de las instituciones educativas y por las demandas de una sociedad contemporánea atravesada por nuevas categorías sociales y del pensamiento.

Estos aspectos influyentes en la constitución discursiva de la Formación Ética y Ciudadana, requieren su revisión crítica y su reorganización conceptual de modo que permita posicionarnos con un discurso pedagógico con pretensiones de validez social. Para este propósito en el presente trabajo se plantean tres caminos de aproximación conceptual al constructo “Formación Ética y Ciudadana”, los cuales se relacionen dialécticamente a modo de perspectiva compleja teórica-práctica-histórica.

Palabras claves: Ética, Moral, Perspectiva de análisis de la Formación Ética y Ciudadana.

I – PERSPECTIVA TEÓRICA

La inserción curricular de la Formación Ética y Ciudadana aparece por primera vez en la historia de la Formación Docente argentina en el año 1997 con el denominado “Contenidos Básicos Comunes para la Formación Docente de Grado” aprobado por la XXVII Asamblea Extraordinaria del Consejo Federal de Cultura y Educación mediante la Resolución N° 53/96 de fecha 10 de septiembre de 1996. Este documento se basó original y principalmente en un trabajo teórico de especialistas en Filosofía, Derecho, Psicologíaⁱⁱ quienes condensaron la propuesta en un trabajo denominado “Fuentes para la transformación Curricular” de Formación Ética y Ciudadana. Es así como se instala en la sociedad y en particular, en el ámbito educativo, la discusión acerca de la Formación Ética y Ciudadana.

El debate teórico posterior ha permitido progresivamente ir definiendo la naturaleza epistemológica e ideológica de este constructo curricular, aunque consideramos válida la afirmación de Schujman y Erramouspe cuando señalan que debemos ser conscientes que en Formación Ética y Ciudadana no pisamos un terreno firme.

Uno de los primeros responsables en coordinar la definición teórica y el consecuente enfoque ideológico de la Formación Ética y Ciudadana (contratado por el Ministerio de Educación de la Nación) fue el filósofo, Dr. en filosofía Carlos Cullen, quien luego se apartó por la presión ejercida por la iglesia con anuencia del gobierno nacional, respecto al nuevo enfoque de esta propuesta curricular. Posteriormente Carlos Cullen se dedicaría a publicar sendos trabajos de investigación sobre la especialidad, muchos de ellos conocidos.

Otros de los aportes teóricos que contribuyeron para discutir el nuevo modelo teórico han sido entre otros Gustavo Schujman, Pablo Erramouspe que mencionamos (estos últimos vinculados al Ministerio de Educación de la Nación), Inés Dussel originalmente desde la Flacso, entre otros.

De acuerdo a estas fuentes y otras no mencionadas, estamos hoy en condiciones de distinguir dos modelos teóricos que denominamos “Modelo disciplinar y pretendidamente neutral” y “Modelo interdisciplinar y crítico”.

1. Modelo disciplinar y pretendidamente neutral

Este modelo constituye el supuesto epistemológico e ideológico de la tradicional enseñanza de la “moral y urbanidad” que viene desde la gestación del sistema educativo argentino y que luego adoptara otras denominaciones tradicionales como educación moral, educación democrática, instrucción cívica, etc.

La matriz conceptual de este modelo, que ha sido la forma original de concebir desde el imaginario docente la Formación Ética y Ciudadana, constituyó un obstáculo que se tuvo

que afrontar progresivamente hasta lograr visualizar un estatuto epistemológico propio, aún en construcción en los saberes de los docentes.

Por un lado tenemos, dentro de este modelo, un enfoque disciplinar tradicional que concibe al ciudadano como sujeto de derecho y deberes derivado de la Constitución Nacional. De acuerdo a este enfoque, la Formación Ética y Ciudadana es concebida desde el paradigma de la simplicidad y epistemológicamente responde al Derecho o Ciencia Jurídica. Desde esta lógica se considera lo político como derivado de la Ley Suprema al plantear la división de poderes, los derechos individuales, la elección de los gobernantes, etc.

No obstante sus variantes teóricas iusnaturalista, positivista, utilitarista, el modelo no deja de mirar al ciudadano desde el derecho como garante de la libertad y la igualdad.

Hay también aquí una concepción pedagógica de la instrucción cívica que justifica la enseñanza. Esta idea subyacente ha variado a través de la historia desde un positivismo, una reacción axiológica humanista hasta una pragmática surgida de la concepción de la "escuela nueva o activa". Didácticamente esta posición se basa en una concepción psicológica implícita de corte asociacionista que da lugar a un aprendizaje reducido a la memorización de la constitución nacional, especialmente el preámbulo, con la exaltación de los próceres en la historia.

Por otro lado, dentro de este modelo tradicional encontramos también la educación moral. Pero para avanzar en este planteo conviene que previamente consideremos alguna definición de moral y ética. Definimos a la Moral con el conjunto de normas, valores y costumbres que rigen la conducta de los grupos (social, religioso o étnico) mientras que la Ética constituiría la reflexión sobre esas normas, valores y costumbres que rigen. En otras palabras, la moral constituiría el objeto de reflexión de la Ética como disciplina filosófica.

Con lo señalado afirmamos que lo que caracteriza la moral es lo normativo mientras que lo reflexivo es lo propio de la ética.

De acuerdo a lo expresado se podría señalar que cuando hablamos de Educación Moral la nota que prevalece es el carácter normativo mientras que cuando aludimos a Formación Ética, ponemos énfasis en lo crítico y reflexivo. De este modo la educación moral consiste en la inculcación de una moral determinada.

Al respecto resulta interesante la idea de Guillermo Obiols cuando éste -en un trabajo sobre enfoques de la formación ética o moral- nos habla de un modelo tradicional o Fundamentalista para referirse a la Educación Moral. Obiols nos dice que este modelo parte de una determinada concepción de la vida buena, la cual puede estar fundamentada metafísicamente (razón natural), teológicamente (verdad revelada) o románticamente (tradicición). Según el rasgo central de este modelo, existiría una cierta pretensión de neutralidad al postular el carácter universal de la enseñanza de la moral. Sin duda que estamos en lo que se podría denominar heteronomía moral por fundar la moral en dogmas como la Razón, Dios o la Tradición, los cuales emanan obligatoriedad moral en su carácter de trascendente.

De acuerdo a lo dicho, la enseñanza -basada en la autoridad- obliga al/a docente a constituirse en un modelo a imitar, a imagen y semejanza de la autoridad fundante de la moral, lo que lleva a que el/a educador/a deba orientar la conducta de los que se van por mal camino, de los que se apartan del rebaño mediante la práctica de ciertas virtudes cardinales.

2. Modelo interdisciplinar y crítico

Anteriormente definimos a la Moral y la Ética destacando el carácter normativo y reflexivo de los mismos, respectivamente. Para nuestro gusto esto constituye un buen punto de partida para pensar la Formación Ética y Ciudadana como una cuestión fundamentalmente crítica y reflexiva.

Carlos Cullen en uno de sus librosⁱⁱⁱ ha definido a la formación Ética y Ciudadana con estos términos:

Los contenidos de la educación ética y ciudadana son interdisciplinarios en su fundamentación epistemológica, en cambio son, o pueden ser, transversales en su organización curricular

De acuerdo a esto notamos que el autor nos habla de dos campos del conocimiento, del campo de la producción del conocimiento y del campo de la reproducción del conocimiento (campo pedagógico: currículum). El primer campo, si bien trasciende el trabajo escolar, lo condiciona como señala el mismo Cullen. Para nuestro propósito es de suma importancia

esta cuestión, es decir hablar sobre los dos campos y sobre todo acerca de lo que queda al medio de esos dos campos por cuanto este proceso de transición pone de manifiesto un tercer campo de significativa importancia para distinguir este modelo del anterior. Este tercer campo es el de la Re-contextualización de Discurso como afirma el sociólogo inglés Basil Bernstein. (vease el anexo III).

Es decir, por un lado tenemos el campo de la *Producción del Discurso* Este es el campo donde se produce o se inventa el conocimiento. Aquí el conocimiento presenta una lógica propia, y las distintas disciplinas científicas o filosóficas se relacionan de una manera que no se corresponde con el campo de la reproducción del discurso que tiene su propia lógica. Analicemos más detenidamente cada campo del discurso desde el planteo de Bernstein.

- a) Referido a la Formación Ética y Ciudadana, tenemos un *campo de producción del discurso* que incluiría disciplinas (científicas y filosóficas) como:

Ética y la lógica, el derecho y la política, la psicología y la antropología (Cullen/1997)
Filosofía, la psicología, el derecho, la politología, las ciencias de la educación, la antropología cultural, la historia (Schujman/2004)

Ahora, tanto Cullen como Schujman coinciden en el carácter interdisciplinario, lo cual, a nuestro parecer comprendería la inter-acción de tres disciplinas primarias: Ética, Política y Derecho; y 4 disciplinas complementarias como Psicología, Lógica, Antropología (cultural), ciencias de la educación o pedagogía. Sin embargo esta tarea de la interdisciplinariedad, consideramos que no se da en este campo primario de la producción del discurso sino en el campo de la re-contextualización que deja su impronta en el campo de la reproducción del discurso mediado por los agentes re-contextualizadores “oficial” y “pedagógico”.

- b) En cuanto al *campo de re-producción del discurso*, existen dos grandes mandatos asignados a la escuela pública, uno referido a la constitución del sujeto (formación de la personalidad tradicional) y la otra a la preparación política (socialización tradicional). Ahora, dentro de estos dos grandes mandatos encontramos una serie importante de saberes ético-políticos surgidos del campo de la re-contextualización del discurso. Si nos guiamos por el análisis comparativo del anexo III, al que hacemos referencia más adelante (*La inclusión de la Formación Ética y Ciudadana en los Diseños Curriculares*) debemos decir que en este campo de la enseñanza o reproducción del discurso, por mediación de los agentes re-contextualizadores oficiales (equipos técnicos) se han incluido los ejes:

- Formación ética: crítica y argumentativa (Dimensión Valorativa)
- Formación de la identidad: social (Dimensión del Sujeto)
- Formación jurídica y participativa: crítica (Dimensión Normativa-Participativa)

Junto con esos tres ejes podríamos agregar un cuarto, que estaría implícito en los primeros. En este eje estarían incluidas, en forma inter-relacionada, la Antropología (socio-cultural), Psicología, la Lógica y la Pedagogía. Este cuarto eje sería:

- Formación en la formación ética y ciudadana: enseñanza y aprendizaje. (Dimensión Formativa o Pedagógica)

Acerca de las notas características de este tipo de saber escolar de la formación ética y de la ciudadanía, es importante destacar que se trata de un saber *eminentemente práctico*. Si bien su enseñanza requiere una fuerte formación específica, el sentido de estos saberes es significar críticamente la realidad instalado discursivamente en la propia realidad. Por ello también es posible hallar dentro de este campo de reproducción del discurso, un proceso de re-contextualización del mismo, en la medida en que el texto (del currículum) es transformado por los docentes para su enseñanza. Aquí también hay un espacio para lo ideológico en donde intervienen (o pueden intervenir) distintos agentes recontextualizadores como el oficial (la escuela) el local (los padres o la comunidad) y pedagógico (los docentes). Sin embargo el agente re-contextualizador pedagógico es quien suele controlar esta re-contextualizador.

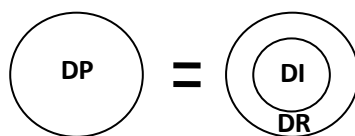
- c) En el *campo de la re-contextualización del discurso* interviene lo ideológico. Allí participan los agentes recontextualizadores oficial y pedagógico. Los primeros (equipos técnicos del gobierno) son los que generalmente tienen control y primacía sobre los segundos. Entre los re-contextualizadores “pedagógicos” encontramos a

los expertos, los escritores y editores, los colegios profesionales, los investigadores de la enseñanza superior, quienes -por lo general vinculados directa o indirectamente al gobierno- articulan la interdisciplinariedad que luego se incorporan, primero al “currículum prescripto” y luego al “mercado”. Por supuesto, los mismos docentes en cuanto desempeñan la función de investigación, también llegan a formar parte del campo de producción o de re-contextualización del discurso. Es así como se vincula docencia e investigación. Los resultados de las investigaciones de los docentes del nivel superior, que se caracterizan por estar mediados por referatos, luego se publican y llegan (o pueden llegar) a formar parte de la enseñanza en el contexto de la reproducción del discurso.

Profundicemos el análisis de este campo de re-contextualización por cuanto este, insistimos, es la bisagra que permite que separe el primer del segundo modelo de concebir la Formación Ética y Ciudadana.

Este campo de recontextualización del discurso constituiría el Discurso Pedagógico. Este discurso es el que crea los *temas pedagógicos*. Su tarea es *descolocar* el discurso del campo de producción y *recolocar*lo en el campo de re-producción del discurso (Sistema educativo: enseñanza en el nivel Inicial, Primario, Secundario y Superior). En este proceso interviene la ideología por cuanto la traslación del discurso de un campo a otro deja un vacío o un espacio. Este espacio es lo ideológico.

Internamente el Discurso Pedagógico (DP), que en realidad no es en sí un discurso sino un principio re-contextualizador, relaciona dos discursos: el discurso de instrucción (DI) y el discurso regulador (DR). Pero esta relación es de inserción: el DI está inserto en el DR. Gráficamente sería:



De acuerdo a este modelo, el DR es el dominante.

El DI crea destrezas especializadas y sus mutuas relaciones y el DR que es un discurso moral, crea orden, relaciones e identidad (Bernstein/1996).

El DR regula dos cosas: regula el orden social/moral (conducta, carácter y modales: lo que los alumnos tienen que hacer, adonde pueden ir y cosas por el estilo) pero también regula:

- 1) El *qué* del DI a través de las reglas de selección (que contenidos), secuencia (que contenido va primero y segundo) y ritmo (en qué tiempo deben aprenderse los contenidos).
- 2) El *cómo*, es decir, la teoría de instrucción. Esta no es meramente instrumental. Pertenece al DR y encierra un modelo de alumno, de docente y de la relación de los mismos.

Traducido lo expresado aquí teóricamente desde el marco teórico de Bernstein a la Formación Ética y Ciudadana, podemos decir que:

- a) El DI estaría expresado en los saberes del Diseño Curricular que aluden a competencias como: argumentación moral, el diálogo, la construcción de la identidad, la participación democrática, el conocimiento y defensa de los derechos, la destreza en la enseñanza, etc.
- b) El DR estaría manifestado en:
 - b.1. *Contenidos curriculares seleccionados*: teorías éticas, categorías de justicia, solidaridad, libertad y responsabilidad, la argumentación, diferentes enfoques en la construcción de la identidad, dimensiones conflictivas en la construcción de la identidad, tipos de normas, Derechos Humanos, Diversidad, ética aplicada, resolución de problemas, filosofía para niños, etc.
 - b.2. *Secuencia de los contenidos*: a) reflexión ética-política; 2) construcción histórica de las identidades; 3) ciudadanía, democracia y participación; 4) Enseñanza y aprendizaje; 5) Filosofía para niños.

El conjunto de esta secuencia dentro del contexto general del currículum, se lograría en tercer año, luego de aprobar Filosofía, Pedagogía, Sociología de la Educación, Ética profesional docente.

- b.3. *Ritmo*: Enseñar y aprender todos los contenidos dentro de un cuatrimestre de cuatro horas cátedra semanales.
- b.4. *Teorías de instrucción*: Teorías de la re-construcción de tipo organicista (Piaget, Vigotsky, etc.) que supone relaciones interactivas entre alumnos. Aquí se tiene en cuenta las competencias comunes. El énfasis está puesto en la adquisición (aprendizaje) en oposición a las teorías asociacionistas (conductistas) que privilegian la enseñanza. En este sentido se puede decir que la Formación Ética y Ciudadana tiene como propósito desarrollar la reflexión (competencias internas) del sujeto. Es decir, privilegia el aprendizaje.
- b.5. *Regulación social/moral*: Si tomamos solo una parte del currículum (la Formación Ética y Ciudadana) podemos decir que el orden social o moral es:
 - Conducta y actitud dialógica
 - El carácter autónomo y reflexivo
 - Modales crítico pero de modo asertivo (que defiende las propias ideas pero que también respeta las ideas y derechos de los demás)

Luego del análisis de este campo de re-contextualización del discurso, es posible observar, como se lo explicitará más adelante (Interrogantes de la práctica en el aula) que resulta contradictoria la relación entre el carácter crítico y reflexivo postulado como el deber ser (regulación social/moral) y el ritmo (acelerado) que se determina, lo cual implica que el deber ser tiene que llevarse a cabo en un cuatrimestre de cuatro horas semanales. Tal vez una mirada profunda y sistémica del currículum nos señale que lo que se pretende no es precisamente un alumno crítico ni reflexivo, ni dialógico ni argumentativo, ni participativo ni defensor de sus derechos. Pero esta suposición no tiene por ahora argumentos que la validen. Esta tarea excede los límites de este trabajo.

II – PERSPECTIVA HISTÓRICA

Para desarrollar esta perspectiva, decidimos organizar la historia de la Formación Ética y Ciudadana dentro del sistema educativo argentino en tres grandes períodos siendo conscientes que toda periodización es arbitraria. En este sentido queremos señalar cuáles son las razones en que nos basamos para definir nuestra arbitrariedad.

Consideramos que la historia de la Formación Ética y Ciudadana dentro del sistema educativo argentino comprendería tres grandes momentos, los cuales denominamos de la siguiente manera: 1) Nacimiento e infancia de la moral y la urbanidad (Siglo XIX hasta la década del 30' en el Siglo XX); 2) Adolescencia de la educación moral e instrucción cívica (De la década del 30' hasta la década del 70 en el Siglo XX) y 3) Juventud de la Formación Ética y Ciudadana (De la década de los 80' del Siglo XX hasta nuestros días).

Uno de los criterios que adoptamos para nuestra arbitrariedad en la periodización fue la huella indeleble que ha dejado el autoritarismo del gobierno militar. En este sentido hay en nuestra clasificación un período intermedio que se caracteriza por la presencia intermitente de los militares en el gobierno desde el derrocamiento de Hipólito Yrigoyen en 1930 hasta la agonía del militarismo en el poder que dio lugar a la asunción de Raúl Alfonsín en 1983. El segundo criterio ha sido la metáfora ontogenética que la utilizamos para designar a cada período conforme a la evolución de la vida del sujeto. En este sentido aludimos al nacimiento e infancia de la moral y la urbanidad (1º período), luego hablamos de una adolescencia llena de conflictos y contradicciones en los modelos de la educación moral e instrucción cívica (2º período). Finalmente utilizamos la metáfora de la juventud para señalar que si bien todavía no se llega a la madurez se está en la búsqueda de un discurso que permita la inserción del sujeto (del sistema educativo) en la sociedad (globalización) con una perspectiva crítica (3º período). Al respecto destacamos que la denotación ontogenética no pretende sugerir una historia lineal, sino destacar algunas características propias de esos momentos de la vida del sujeto.

Por otro lado también queremos señalar que la organización al interior de cada período ha adoptado una misma estructura. Esta estructura está formada por tres elementos concatenados: el contexto histórico-político, la demanda y el discurso educativo legitimador.

1. *Nacimiento e infancia de la moral y la urbanidad (Siglo XIX hasta la década del 30' en el Siglo XX)*

En este período nos encontramos en un contexto histórico-político caracterizado por la formación del Estado-Nación. Precisamente el sistema educativo ha constituido el dispositivo por excelencia que el estado naciente ha utilizado para legitimarse. En esta primera parte de la historia, el gobierno nacional estuvo bajo la influencia de la oligarquía quien concentró el poder gubernamental según los análisis de García Delgado y Daniel Filmus^{iv}.

La demanda de este estado naciente era la homogenización de la cultura: había que tener un lenguaje común, incluir las poblaciones dispersas, integrar a los primeros inmigrantes del país provenientes especialmente de Europa. Sin embargo en los hechos esta homogeneización fue relativa o aparente.

La demanda de la Formación Ética y Ciudadana en este período se formaliza en la Ley 1.420 del año 1884 que en su artículo 6º establece:

*"El mínimo de instrucción obligatoria, comprende las siguientes materias: Lectura y Escritura; Aritmética (las cuatro primeras reglas de los números enteros y el conocimiento del sistema métrico decimal y la ley nacional de monedas, pesas y medidas); Geografía particular de la República y nociones de Geografía Universal; de Historia particular de la República y nociones de Historia General; Idioma nacional, **Moral y Urbanidad**^v; nociones de higiene...."*

Dentro de esta ley se habla de las funciones y obligaciones de los maestros y no de sus derechos. Se habla de las obligaciones y prohibiciones de los directores y de las funciones de los inspectores como ser: "comprobar la fiel adopción de textos," (artículo 36º inciso 3º). En ninguna parte se habla de manera explícita de los alumnos. Estas disposiciones legales nos dan una pauta acerca de la concepción de la escuela y en particular del alumno, lo cual nos permite inferir las características de la enseñanza de la "Moral y Urbanidad" del currículum prescripto.

Existen diversos estudios acerca del tipo de educación moral y urbana^{vi} de este período inicial cuya prolongación se extendería la primera y gran parte del siglo veinte. Sin embargo es posible admitir como característica sobresaliente dos tipos de dispositivos pedagógicos que podemos denominar: Educación Moral que inculca hábitos y virtudes morales e Instrucción Cívica o Urbanidad que se preocupa por la memorización de la Constitución Nacional y el culto a los próceres de la gesta de la independencia.

Esquemáticamente podemos presentar este período de la siguiente manera:

Contexto histórico-político

- Formación del estado-nación
- Concentración del poder en la elite (oligarquía)

Demanda

- Homogenización de la cultura
- Formación de la conciencia nacional (regulación pensamiento-carácter)

Discurso educativo legitimador

- Educación Moral → Inculcación de hábitos y virtudes morales
- Instrucción Cívica → Memorización/cumplimiento de la Constitución Nacional y culto a los próceres de la gesta de la independencia a través de una historia que incluye a los inmigrantes que no fueron integrados económicamente mediante la colonización.

2. *Adolescencia de la educación moral e instrucción cívica (Década del 30' hasta la década del 70 en el Siglo XX)*

Este período se caracteriza por estar inserto en un contexto histórico político de tensión ideológica y la permanente ruptura del poder constitucional. Los datos de los golpes de estado en el período 1930-1976^{vii} nos dan una idea de esta intermitencia:

A partir de estas rupturas del poder constitucional, las tensiones ideológicas se expresaban como demandas contradictorias entre la búsqueda del orden y la seguridad contra una búsqueda de la liberación nacional. Se daba una tensión entre el cultivo del deber (a la autoridad) y la búsqueda del bienestar en el contexto del estado de bienestar.

El discurso educativo legitimador también era contradictorio y se presentaba en tensión; por un lado una moral autoritaria contra una moral libertaria; una educación pseudo-democrática

y descontextualizada (del gobierno militar) contra una instrucción cívica ideologizada (especialmente en el gobierno de Perón). Ippolito y Porro nos describen de esta manera:

El Segundo plan quinquenal establece para los tres primeros años de la enseñanza secundaria la materia *cultura ciudadana*. Su contenido está básicamente organizado en función de traducir la doctrina peronista, sistemáticamente construida a partir de los lineamientos fijados por Perón en su discurso del 1º de diciembre de 1947 ante los delegados del Congreso General Constituyente (...)

En 1977 la Junta Militar aprobaba el Proyecto Nacional, con un capítulo dedicado a la enseñanza, de concepción católica nacionalista y autoritaria. (...) La Formación Moral Y Cívica, ya elaborada durante 1979, es incorporada en el plan de estudios del año 1981. El diseño de su programa es acorde con la idea de orden y jerarquía que pretende establecer el Proceso (...) Así, se invierte la concepción liberal iusnaturalista, y el ciudadano pasa a ser titular de deberes, en lugar de derechos:

- De respetar las leyes
- De vivir honestamente, sin transgredir las normas morales
- De trabajar y capacitarse para servir mejor a la Nación.
- De participar en la vida política sin odios ni fanatismos (no se aclara los mecanismos de participación, ni qué se consideran actitudes de odio o fanáticas).

En un esquema en el que no se contemplan las elecciones libres, en el que no está habilitado el sufragio, la invocación a la Patria o a la Nación se constituye en el referente legitimador, reemplazante de la representatividad. Un régimen que actúa en defensa del orden y de la supervivencia de la Nación y sus valores morales, y en pos del engrandecimiento de la Patria, es más que suficientemente democrático y no necesita de la participación popular.^{viii}

Esquemáticamente podemos presentar este período de la siguiente manera:

Contexto histórico-político

- Tensiones ideológicas-políticas en el estado-nación
- Rupturas del poder constitucional (intermitencia de gobiernos militares y democráticos)

Demanda (contradictorias)

- Búsqueda del Orden/Seguridad social Vs. Liberación social
- Cumplimiento del “deber” (autoridad) Vs. Búsqueda de “Bienestar” (estado benefactor)

Discurso educativo legitimador (contradictorio)

- Educación Moral autoritaria y educación moral libertaria
- Instrucción Cívica descontextualizado e Instrucción Cívica ideologizada

3. *Juventud de la Formación Ética y Ciudadana (De la década de los 80' del Siglo XX hasta nuestros días).*

Los cambios económicos producidos a partir de la década de los 70' (con las importaciones promovidas por el ministro de economía Martínez de Hoz) y las transformaciones de los 80' pero fundamentalmente aquellos de carácter económico y políticos generados en los 90' en nuestro país, nos permite hablar -como dicen algunos analistas- de sociedades post-nacionales. Esto supone -claro está- la crisis del estado nación que pierde muchas de sus funciones a favor de entidades supranacionales.

En este contexto, que podríamos decir, de globalización, aparecen determinados fenómenos que producen un nuevo diseño de la realidad en los social, cultural, económico y político. Entre estos fenómenos podemos mencionar a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la organización de las empresas en multinacionales, etc. También encontramos una serie de organismos globales como el Banco Mundial, la Corte internacional de la Haya, la Otan, etc. Al respecto es interesante el planteo de Heinz Dieterich quien nos muestra de una manera muy esquemática la organización del estado global^{ix}:

Gobierno global: Grupo de los 7 (G-7)

Estructura ejecutiva:

- *Económica:* BM, FMI, OCDE, OMC
- *Político:* ONU (Consejo de Seguridad)
- *Social/Ideológica:* ONU (Asamblea General) UNESCO, PNUMA, OIT.
- *Militar:* OTAN

Regiones: Europa Central, Asia (neocolonial), Africa y América Latina.

Paralelo a esto o ha consecuencia a ello, surgen necesidades y reacciones a nivel local generándose lo que algunos han llamado la “tensión entre la *universalización* (política-

económica-sociocultural) y el *particularismo cultural*”. Pero “además de esta tensión (...) El pluralismo pasa a formar parte de los cimientos de la cultura frente a la unidad derivada de la ilustración. (...) Por otra parte se desarrollan puntos de vista, orientaciones e ideologías que subrayan la “pureza” de las culturas como forma “incontaminada” de identidad, fuente de derecho, frontera de grupo y, frecuentemente, como criterio de estratificación y elemento de “cierre social”. Como fenómenos aparentemente contradictorios constituyen, nuevamente, dos caras de la misma moneda”^x (Serrano/1997).

En nuestro país con el “que se vayan todos” aparece de manera explícita la crisis de legitimidad del poder político cada vez menos representativo y cada vez más vaciado de ideales lo que fue reemplazado por la cultura del mercado, donde se compran votos, se venden candidaturas.

Por otra parte presenciamos un vertiginoso cambio en la construcción del conocimiento científico y técnico dejando de brindar las certezas de la modernidad para situarnos en la incertidumbre, o al menos con la nueva certidumbre de que no hay verdades eternas.

Frente a todo lo expuesto aparecen demandas de una nueva actitud, de un nuevo tipo de conocimiento, de nuevas competencias, de nuevos saberes. Una de las demandas es la defensa de los Derechos Humanos Universales como así las políticas de reconocimiento de la diversidad (étnico-cultural, de género, de edades), También se demanda el desarrollo de un pensamiento multilateral, crítico y una actitud hacia el autogobierno mediante la participación política con competencias dialógicas y argumentativas que permitan el diálogo, los acuerdos dentro de una convivencia ético-política fundada en las relaciones y en la construcción de las mismas como proceso permanente ante la pérdida de certezas morales y del conocimiento.

Desde esta demanda es posible justificar la Formación Ética y Ciudadana en la formación docente de nuestro sistema educativo. Una ética y ciudadanía que forme habilidades dialógicas y argumentativas pero también que se promueva la apropiación de valores como la solidaridad, la cooperación, porque no es posible la autonomía desde la soledad del individualismo que nos fragmenta en el consumo.

Esquemáticamente se podría expresar las ideas principales de este período del siguiente modo:

Contexto histórico-político

- Crisis del estado-nación y del sistema educativo moderno frente al surgimiento de la Globalización (y las nuevas tecnologías de Información y Comunicación Social) y los movimientos identitarios contra-hegemónicos.
- Crisis de legitimidad del poder político y de la razón moderna por la profundización de la desigualdad social y la aparición de la incertidumbre como nuevas categorías de la realidad.

Demanda

- Defensa de los Derechos humanos y reconocimiento de la diversidad de saberes e identidades (étnico-cultural, de género y étnica).
- Formación en el pensamiento crítico (y creativo) y la participación política socialmente responsable basada en el diálogo y los acuerdos colectivos.

Discurso educativo legitimador

- Formación Ética y Ciudadana → Desarrollo del pensamiento crítico y formación en competencias dialógicas y argumentativas sobre valores, normas y la participación socialmente responsable en la convivencia democrática y plural.

III – PERSPECTIVA DE LA PRACTICA

1. Políticas educativas y orientaciones pedagógicas

Las políticas educativas desde la década de los noventa (momento en que comienza a hablarse de Formación Ética y Ciudadana) hasta nuestros días han oscilado entre “calidad” y la “inclusión”. Inicialmente se intentó mostrar que los principios mencionados no son contradictorios, es decir, que la calidad no necesariamente excluye y que la inclusión no atenta contra la calidad. El discurso político-educativo de los 90’ proclamaba: “equidad” y “calidad”, señalándose que la calidad debe llegar a todos sin excluir, es decir, debe ser inclusivo y equitativo, pero sin duda el énfasis estaba puesto en la calidad.

Más tarde se advertirá que esta definición política contrastaba con la realidad social del país inmerso en una gran desigualdad, situación que reveló que la equidad no es una cuestión de “buena voluntad” o en todo caso que se trataba de una expresión vacía de contenido por cuanto existen aspectos estructurales materiales y simbólicos que condicionan la equidad en la calidad, al menos la calidad que se pretendía en ese momento. Lo anterior se comprende cuando se advierte que la política educativa de esta época respondía a la macro-política del Bando Mundial, la Unesco, quienes promovieron la proclama de la Conferencia Mundial de “Educación para todos” de Jomtien (Tailandia) en 1990 que constituyó la base ideológica de las reformas educativas a nivel global.

Hoy la política educativa, sin desatender la calidad -se dice- tiende a enfatizar la inclusión. En este sentido y en forma más focalizada, la Dirección de Educación Superior de Jujuy está avanzando en algunas orientaciones pedagógicas^{xi} dirigidas a los Institutos de Formación Docente de la provincia planteando:

- a) En el rol profesional docente, la reflexión acerca de la tensión existente entre la noción de la *enseñanza como transmisión* y la noción de enseñanza referenciada *como proceso de construcción cultural y de la propia trasmisión*.
- b) Respecto a los sujetos de la formación docente, la consideración de tres tipos de sujetos: los *docentes en formación*, los *docentes formadores* y los *futuros alumnos de los docentes en formación*.
- c) Referido a la evaluación, se plantea la evaluación Formativa como “evaluación auténtica” que se presenta como alternativa a la evaluación tradicional “sumativa”.

Para finalizar podría señalarse que al parecer se pretende poner énfasis en el sujeto contextualizado cultural y socialmente para recuperar saberes diversos por cuanto es necesario no excluir. Al menos eso es lo que puede apreciarse desde el discurso de referentes de la Dirección de Educación Superior de Jujuy. Sobre la inclusión con calidad es un interrogante aún abierto.

2. La formación y la capacitación docente

Debido al estatuto epistemológico complejo de la Formación Ética y Ciudadana, en la década de los 90 se dio lugar a una disputa respecto a la competencia profesional para la cobertura de este espacio curricular. Esta tensión se generó básicamente entre quienes enseñaban Instrucción Cívica en el Nivel Secundario y quienes enseñaban Ética y Deontología Docente en el Nivel Superior^{xii}. Esta discusión inicial acerca de la legitimidad de los respectivos saberes, estaban sesgados de una visión epistemológica disciplinar e ideológica tradicional. El imaginario era, por un lado, que la Formación Ética y Ciudadana consistía en enseñar los Derechos y Deberes del ciudadano establecidos en la normativa constitucional, la formación del estado nacional desde la impronta del liberalismo devenido en democracia y ciertos valores éticos especialmente vinculados a los principios de la modernidad. Por otro lado, se concebía a la Formación Ética y Ciudadana como la enseñanza de las teorías éticas de la filosofía práctica, la reflexión sobre las bases filosóficas del derecho y cuestiones de filosofía política como el poder, el contractualismo, utilitarismo, etc.

Con el tiempo las orientaciones y los distintos enfoques que se fueron implementando en las jornadas, cursos, seminarios, etc. de capacitación en Formación Ética y Ciudadana desde el estado, la universidad y otras instituciones, fueron contribuyendo a profundizar la reflexión, sumado a esto el aporte de algunos investigadores, muchos de ellos filósofos vinculados, directa e indirectamente al estado nacional, como así también expertos de formación o educación moral y de valores de España.

Una capacitación muy importante en Formación Ética y Ciudadana ha sido aquella que se formalizó oficialmente como la Actualización académica del Circuito “E” en Filosofía durante los años 90 a cargo de la universidad y financiada por el estado nacional. Esta capacitación incluyó saberes interdisciplinarios y tuvo una duración de dos años. De esta actividad lamentablemente no participaron muchos jóvenes (y no tan jóvenes) docentes que actualmente están a cargo del espacio curricular.

Actualmente la capacitación de los docentes en Formación Ética y Ciudadana ha quedado librada a la suerte de cada uno. Al respecto cabe reflexionar que siendo de significativa importancia política la formación crítica y participativa de los alumnos y alumnas, resulta un despropósito que el estado no promueva acciones de capacitación sostenida sobre la temática.

3. La inclusión de la Formación Ética y Ciudadana en los Diseños Curriculares

La inclusión de la Formación Ética y Ciudadana en los Diseños Curriculares de la Provincia se inicia en la década de los noventa. En ese momento asume el formato de “Lineamientos Curriculares” dando lugar a que cada Instituto de Formación Docente (IFD) elabore su propio Diseño Curricular Institucional. Este proceso se hizo complejo dando lugar a que periódicamente cada IFD tenga que *acreditar*^{xiii} curricularmente ante “expertos”, muchos de ellos de nivel nacional. La experiencia ha demostrado que la acreditación más bien se reducía a lo burocrático, no hubo -en rigor- ningún trabajo fuerte en el análisis curricular. El currículum que tradicionalmente predominó fue el “currículum de colección” caracterizado por una fuerte clasificación (contenidos fragmentados), relaciones jerárquicas (asignaturas de bajo estatus y alto estatus identificables por la cantidad de horas asignadas y su obligatoriedad) y un ideal de sujeto subyacente “gentil hombre”, “hombre educado”, “hombre habilitado”, “hombre no profesional”, etc (Bernstein. 1988). Actualmente no hay indicios de una orientación hacia un modelo de currículum integrado. La consecuencia de esta fragmentación curricular tenderá a debilitar el corpus de conocimiento del actual diseño curricular jurisdiccional aprobado de Formación Ética y Ciudadana si no se trabaja sobre esta dimensión nuclear del sistema formativo de nivel superior.

Sin haber profundizado el análisis de la estructura interna del actual diseño curricular del Profesorado de Educación Primaria de la Provincia, se observa, por ejemplo lo siguiente (ver Anexo I):

- En el apartado cuatro del diseño curricular de Formación Ética y Ciudadana se plantea el siguiente contenido: “*Posibilidades del enseñar y el aprender: instancias de aprendizaje y diseño de prácticas de aprendizaje*”. Como sabemos toda enseñanza pre-supone -entre otras- una concepción psicológica de aprendizaje, en este caso de aprendizaje moral. Al respecto, este tipo de contenido está ausente en todo el currículum. Se supone que el aprendizaje moral es posible de hecho. No se cuestiona ni se indaga acerca de cómo el sujeto llega a construir eso que llamamos “moral”.
- Uno de los problemas que se presenta a la Formación Ética y Ciudadana, como a cualquier otro espacio curricular, está referido a la construcción de los contenidos a enseñar el cual presenta una lógica distinta del contenido disciplinar o interdisciplinar. Este cuestión que podemos denominar “transposición didáctica” o sociológicamente, “re-contextualización del discurso”, no está planteado ni en Filosofía ni en Sociología de la Educación sino en el espacio curricular Ética Profesional Docente. La pregunta que surge entonces es: ¿será acaso el problema de la construcción del saber escolar una cuestión referida a lo ético o más bien debería estar vinculado a la epistemología y a la sociología del conocimiento?
- En el espacio curricular de Formación Ética y Ciudadana se plantea como un contenido importante la cuestión de la argumentación, del diálogo. Ahora, en el espacio curricular Filosofía no aparece en ninguna parte algún contenido referido a la lógica (formal ni informal). ¿Se *supone* (porque no está escrito) que en Formación Ética y Ciudadana habrá que abordar este contenido?

Finalmente, con respecto a la articulación del espacio curricular “Formación Ética y Ciudadana” del Profesorado de Educación Primaria del nuevo Diseño curricular de Jujuy con los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) de Formación Ética y Ciudadana para el primero y segundo ciclo de la educación primaria elaborado por la Nación, se observa una adecuada correspondencia en los núcleos temáticos (Ver Anexo II) según como sigue:

NAP	DISEÑO CURRICULAR JUJUY
Reflexión Ética	Reflexión Ética - Política
Construcción histórica de las identidades	Construcción histórica de las identidades
Ciudadanía, los derechos y la participación	Ciudadanía, derechos y participación
	Posibilidades del enseñar y el aprender
	Filosofía Para Niños

4. Los interrogantes de la práctica en el aula

4.1. Tanto en el diseño curricular residual como en el nuevo que entró en vigencia en el presente año, la Formación Ética y Ciudadana comprende un cuatrimestre, actualmente con una carga de cuatro horas cátedras. Por otro lado dentro de este espacio curricular se plantean cuestiones como:

- a) La reflexión ética-política (centralidad epistémica-ideológica del enfoque)
- b) La formación pedagógica-didáctica (preparación para la enseñanza en el nivel primario)
- c) Desarrollo de cinco ejes temáticos (importante cantidad de contenidos curriculares)

La pregunta obvia que nos hacemos es: ¿Cómo lograr desarrollar todos los contenidos prescriptos, realizar experiencias de reflexión y además preparar a los alumnos y alumnas para la enseñanza de la Formación Ética y Ciudadana en un cuatrimestre?

La experiencia que tuvimos en la práctica de la enseñanza en estas condiciones nos ha puesto constantemente en una disyuntiva: o desarrollamos todos los contenidos y hacemos como si (reflexionamos) o centramos el trabajo en la reflexión y sacrificamos ciertos contenidos.

Los dos caminos nos han planteado situaciones no deseadas por cuanto tuvimos que hacernos cargo; en el primer caso, del cuestionamiento por la “calidad” de la enseñanza al soslayar la reflexión. En el segundo caso, por no desarrollar todos los “contenidos mínimos” del currículum prescripto.

Esto es un problema generado en las esferas técnicas del Ministerio de Educación de la provincia, quienes decidieron de esta manera el espacio curricular de Formación Ética y Ciudadana y sin embargo las consecuencias de esa decisión pasa por la responsabilidad de los docentes que no participaron en la definición curricular.

4.2. La experiencia en la enseñanza de la Formación Ética y Ciudadana ha puesto de manifiesto notables resistencias de los alumnos frente a contenidos teóricos como fundamentación de los supuestos éticos, políticos y jurídicos en tanto que accesibilidad frente a contenidos de carácter legal, tal vez por los antecedentes en la educación cívica de la escuela secundaria.

4.3. De acuerdo a la experiencia con el diseño curricular institucional de los IFD N° 3 y 4 (con 10 años de vigencia), que en su estructura no contaba con la materia Filosofía, la base filosófica filosófica que estaba incluida dentro de la Formación Ética y Ciudadana se reducía al primer eje, lo cual era insuficiente para abordar el resto de los contenidos. Además se pretendía que el alumno conozca y tenga experiencia sobre la didáctica de la Formación Ética y Ciudadana. Todo lo señalado en este punto merece objeciones serias desde lo pedagógico y desde lo disciplinar.

4.4. Todas las teorías, orientaciones y valoraciones que intervienen en este espacio formativo de la ética y la ciudadanía se juegan en el aula. Es allí donde el alumno asume o no, el saber construido. Por ello las acciones que lleven a mejorar la calidad de la prestación educativa deben priorizar la capacitación de los docentes. Esto constituye una condición sine qua non para acercarnos a los objetivos planteados en los Diseños Curriculares que hacen mención a la formación integral, a los valores, a la participación, al desarrollo de la autonomía.

5. El Control de los Docentes por la Institución y el Vaciamiento de la Biblioteca

Un aspecto interesante en la situación docente que incide en el problema de la identidad profesional es el referido al Control burocrático-administrativo de entrada a clase. Este dispositivo puede ser interpretado desde dos perspectivas relacionadas: desde la lógica de la “gestión” y desde la devaluación de la profesión docente.

Desde la década de los 90’ -ya instalada en la cultura institucional- se incorpora al sistema educativo un modelo de organización escolar basado en la razón instrumental del costo-beneficio que ha impregnado los espacios y los discursos con conceptos como “estudio de mercado”, “calidad”, “eficiencia”, “eficacia”, siendo el eje de esta mercantilización de la escuela, el concepto de “Gestión” según lo cual debe gestionar productos de calidad con eficiencia, es decir con el mínimo de gasto y el máximo de

producción. Para esto es fundamental la eficiente administración de los recursos humanos (los docentes).

Esta forma de pensar la escuela tiene un poco más de diez años. En este modelo el docente ya no es docente solo por enseñar, ahora debe formular proyectos de mejora institucional, gestionar y evaluar los mismos. Y desde esta lógica de la eficiencia, el control o marcado de tarjeta de entrada al trabajo es una política apropiada de la "Gestión". Dentro de este aparato burocrático y de control, por supuesto hay que educar para la libertad y la igualdad.

Por otro lado, si analizamos el aparato de la administración educativa en un contexto más amplio en donde consideramos el tipo de salario, la opinión negativa de la sociedad respecto a los docentes, particularmente expresada en los días de paro, la descentralización del saber de la escuela y la devaluación de las titulaciones, el "Control de la Entrada" tiene su lógica en el actual imaginario de la profesión docente.

Otros de los aspectos críticos que atenta contra la calidad de la enseñanza de la Formación Ética y Ciudadana es el vaciamiento de la Biblioteca. O más bien, la inexistencia de bibliografía para este tipo de saberes. Esto trae como consecuencia la dependencia de los alumnos frente a los docentes quienes son los que suministran copias de los textos para el estudio, mientras paradójicamente desde la esfera oficial educativa se implementa un plan nacional de lectura porque se supone que los alumnos no leen.

En cuanto al origen de la bibliografía que ha predominado y aún sigue predominando respecto a los valores, la reflexión sobre la moral, la enseñanza, la transversalidad, incorporado por los docentes especializados en el campo, son provenientes de España. En este sentido no es extraño que en la bibliografía de los docentes figuren nombres como Adela Cortina, Victoria Camps, Josep Puig Rovira, Miquel Martínez Martín, María Rosa Buxarrais, Jaume Trilla, etc., etc.

CONCLUSIÓN

El campo de la Formación Ética y Ciudadana, por sus relaciones con las ideologías, la religión, los valores, se constituye en un espacio de lucha de diferentes modos de concebir al ser humano. Qué ser humano se forma es el núcleo del debate y en ello están involucradas las ideas y las prácticas que adquieren distintos formatos teóricos, decisionales, actitudinales. Estas ideas y prácticas involucran tanto a la administración educativa como a los responsables directos de la enseñanza. La primera tiene una responsabilidad política de primer orden como lo señalamos en este trabajo. Existe una demanda social muy grande con la que el estado todavía está en mora. Por otro lado la sociedad, al mismo tiempo que critica a los docentes, confía en ellos esperando una buena educación para sus hijos.

La demanda de la sociedad, particularmente a los docentes de Formación Ética y Ciudadana, constituye un desafío complejo y no fácil de afrontar, por cuanto:

- *No pisamos un terreno firme.* Esta inestabilidad del terreno se debe a varias razones como el carácter interdisciplinario del campo, lo cual requiere una formación sólida en saberes específicos y la estrecha vinculación de estos saberes respecto a las ideologías que se articulan en la interpretación de los momentos históricos, por ser el área un saber necesariamente contextualizado.
- *Se requieren competencias específicas.* Entre otras, el docente debe lograr un manejo conceptual de la argumentación desde presupuestos de la lógica; necesita asimismo el desarrollo de capacidades prácticas para el uso del diálogo y el acuerdo sobre cuestiones controvertidas en lo ético-político ya que debe mantener coherencia con el contenido del discurso de su enseñanza.

Así considerado, para quienes trabajamos en la construcción democrática y en la búsqueda de la autonomía, defender y difundir los principios que inspiran este nuevo espacio se constituye, como casi toda empresa humana, en un desafío que nos involucra, justamente, desde las decisiones éticas.

BIBLIOGRAFIA

- BERNSTEIN Basil. ***Clases, códigos y control***. Editorial Akal. España. 1988.-
- BERNSTEIN Basil. ***Pedagogía, control simbólico e identidad***. Ed. Morata. Madrid. 1998.
- SCHUJMAN-SIEDE (Compiladores) ***Ciudadanía para armar***. Aique. Buenos Aires. 2007.
- SCHUJMAN Gustavo y ERRAMOUSPE Pablo. ***Formación Ética y Ciudadana: un cambio de mirada***. Octaedro. Buenos Aires. 2004.-
- CULLEN Carlos A. ***Crítica de las razones de educar***. Paidós. Buenos Aires. 1997

CUADRO COMPARATIVO
DE FILOSOFIA-ETICA PROFESIONAL DOCENTE-FORMACION ETICA Y CIUDADANA
SEGUN EL DISEÑO CURRICULAR DE LA PROVINCIA DE JUJUY RECIENTEMENTE APROBADO

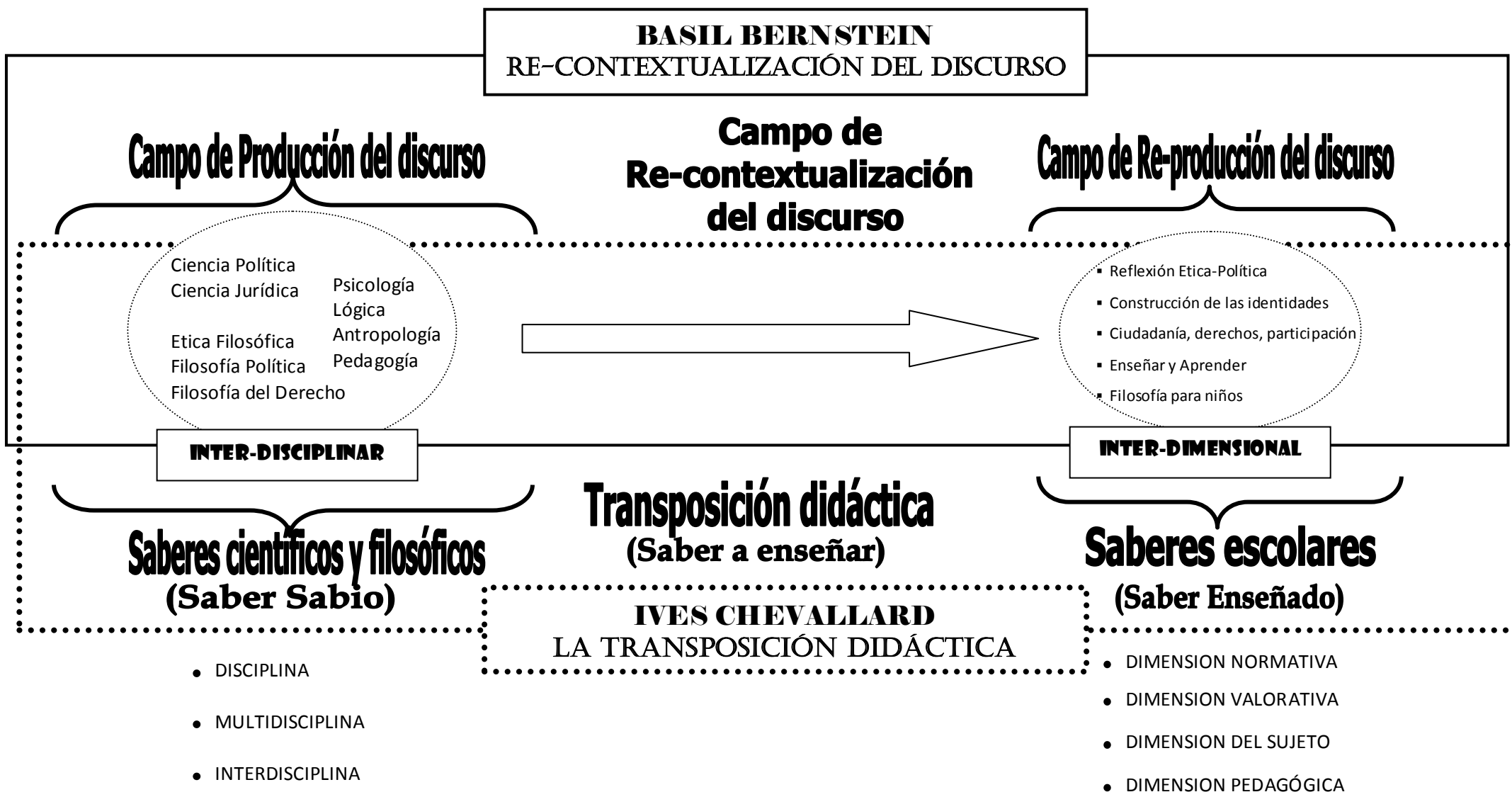
ANEXO I

FILOSOFIA	ETICA PROFESIONAL DOCENTE	FORMACION ETICA Y CIUDADANA
- <i>Antropología Filosófica:</i> Hombre y mundo. Hombre, mundo y naturaleza en la concepción clásica: greco-latina y en concepciones americanas originarias. El hombre como sujeto y el mundo como objeto en la concepción moderna. La construcción de la identidad moderna europea y latinoamericana. Las sospechas en torno a la transparencia de la conciencia. La preocupación por la identidad y el reconocimiento. La presencia de la diversidad en el discurso contemporáneo. - <i>Problemas del conocimiento:</i> Saberes, ciencias y tecnologías. El conocimiento: sus posibilidades, los límites y condiciones del conocer. El problema de la verdad. El conocimiento científico: sus características. Progreso en las ciencias, sus consecuencias sociales. Saber y poder. Episteme, imaginario social y conocimiento científico. Problemas de la epistemología contemporánea. Epistemología y saber docente. - <i>Concepciones del Mundo:</i> Universalismo y contextualismo. Tensiones entre universalismo y contextualismo en diversas cosmovisiones históricas y culturales. Las categorías del nosotros y los otros: análisis en contextos locales, regionales, nacionales, internacionales. Multiculturalidad, interculturalidad, transculturalidad.	- <i>Problemas de la educación:</i> Concepciones filosóficas que fundamentan las teorías y las prácticas educativas. Ética y moral. Dominios personal, convencional y moral. Ética, libertad y responsabilidad. Concepciones y debates sobre los valores éticos. Fundamentos de los valores y dis-valores vigentes en el contexto y en las prácticas educativas. Las normas, las costumbres y la deontología en la configuración de la práctica docente. - <i>Superación del idealismo y del pragmatismo:</i> Pensamiento, lenguaje y educación. Los saberes y el saber enseñar. El docente como profesional de la enseñanza, como trabajador de la cultura y como pedagogo. El posicionamiento político del docente. Reflexión ético-política sobre las imágenes del educador. Aplicación de los conocimientos teóricos a la resolución de conflictos éticos. - <i>Los "mundos" del ser humano y el campo educativo:</i> Las comunidades educativas. Articulación entre el sentido social y el sentido subjetivo de la educación. Discursos del sujeto y discursos de las instituciones. Contradicciones entre la moral hablada y la moral vivida. La praxis docente como fuente de conocimiento y de transformación. Dimensión política de la docencia: conformismo, resistencia y transformación. Aspectos normativos de la formación y profesión docente del nivel.	1- <i>Reflexión ético-política:</i> Distinción entre moral, ética y política. Moralidad, eticidad y ciudadanía. Teorías éticas tradicionales y sus proyecciones políticas: éticas materiales y éticas formales. Teorías éticas contemporáneas y sus proyecciones socio- políticas. Éticas de la alteridad. Las categorías de: justicia, igualdad, solidaridad, libertad y responsabilidad, dimensiones éticas y políticas. La presencia del conflicto en la vida cotidiana, vinculado a situaciones de discriminación, injusticia, desigualdad, violencia. El diálogo y la argumentación como caminos para la construcción de acuerdos y la apertura a puntos de vista diversos. 2- <i>Construcción histórica de las identidades:</i> Diferentes enfoques en la construcción de la identidad: etnocentrismo, relativismo cultural, diversidad cultural, multiculturalismo, racismo, asimilacionismo, interculturalismo. Dimensiones conflictivas en la construcción de la identidad: pobreza, marginalidad, violencia, exclusión, paternalismo, minorización, clientelismo. La identidad como proceso y proyecto: experiencias históricas compartidas e identidades grupales propias y de otros. Relaciones con contextos sociales, culturales, regionales y comunitarios en que se desarrollan. 3- <i>Ciudadanía, derechos y participación:</i> Costumbres y normas. Tipos de normas: morales y jurídicas. Legalidad, eticidad y moralidad. Derechos humanos: su fundamentación, características e historia. Generaciones y nuevas figuras de los derechos humanos. Derechos del Niño, del consumidor, ambientales y otros. Declaraciones, Convenciones y Tratados. Derechos humanos y desarrollo humano. Panorama internacional, nacional, provincial y local. Organismos de derechos humanos. Vida democrática y ejercicio de la ciudadanía. Mecanismos institucionales de participación. Ciudadanía y diversidad cultural. 4- <i>Posibilidades del enseñar y el aprender: instancias de aprendizaje y diseño de prácticas de aprendizaje:</i> La escuela y nuevos contextos de aprendizaje, Estrategias de enseñanza aplicadas a la ética y ciudadanía. La emergencia de lógicas contra-hegemónicas. Interdisciplina y transversalidad. Métodos. Técnicas. Dinámicas. El lugar de las demostraciones y las justificaciones, preguntas, mapas conceptuales, resolución de problemas, dilemas morales, análisis de casos, comentarios de texto, análisis de historias de vida, análisis y producción de textos en soportes diversos, textos filosóficos y no filosóficos, diálogo/debate, consenso / disenso, autoaprendizaje, criterios de evaluación, procesos de evaluación, autoevaluación y co-evaluación. 5- <i>Filosofía Para Niños: Sus implicancias educativas y pedagógicas:</i> Prácticas colaborativas, participativas y dialógicas. Inter-aprendizaje. Producciones grupales. Programa de Filosofía para niños (M.Lipman) Proyecto pedagógico de Filosofía con niños (W. Kohan) Técnicas de participación. Técnicas de cooperación activa. Juegos. Ejercicios y actividades de significación, expresión, producción, invención, planeamiento, reflexión, resolución, prospectiva, sospecha, crítica y metacognición. Descentramiento docente. Hacia una pedagogía de la diferencia. Representación teatral, danza. Las TIC's en el aula como espacio de reflexión filosófica.

NUCLEOS DE APRENDIZAJES PRIORITARIOS (NAP) DE FORMACION ETICA Y CIUDADNA 1º Y 2º CICLO DE EDUCACION PRIMARIA				FORMACION ETICA Y CIUDADANA DEL PROFESORADO DE EDUC. PRIMARIA	
Ejes	Primer año	Segundo año	Tercer año	Contenidos	Ejes
En relación con la reflexión Ética	La participación en reflexiones sobre situaciones conflictivas de la vida escolar y/o cotidiana, reales o ficticias (presentadas por medio de fotografías y relatos que incluyan lenguaje verbal y/o no verbal, como narraciones ficticias y no ficticias o historietas, entre otros) para construir a partir de ellas nociones como justicia, solidaridad, libertad y responsabilidad. La identificación de conflictos y disputas en situaciones vividas en el contexto escolar, así como el reconocimiento de posibles formas de resolución. El ejercicio del diálogo y su progresiva valoración como herramienta para la construcción de acuerdos y la resolución de conflictos.	La reflexión sobre situaciones conflictivas, reales o imaginarias, de la vida escolar y social (presentadas por medio de fotografías y relatos que incluyan lenguaje verbal y/o no verbal, como narraciones ficticias y no ficticias o historietas, entre otros), para construir a partir de ellas nociones como justicia, solidaridad, libertad y responsabilidad. La identificación de conflictos, disputas y distintos intereses en juego en situaciones vividas en el contexto escolar y extraescolar, así como el reconocimiento de las posibles formas de resolverlos. El ejercicio del diálogo y su progresiva valoración como herramienta para la construcción de acuerdos y la resolución de conflictos.	La reflexión y comprensión de situaciones conflictivas de la vida escolar y social, presentes en crónicas periodísticas, la literatura, el cine u otras fuentes, para construir a partir de ellas nociones como justicia, solidaridad, libertad y responsabilidad, entre otras. El ejercicio del diálogo y la argumentación, valorándolos como herramientas para la construcción de acuerdos, la resolución de conflictos y la apertura a puntos de vista diversos. La reflexión sobre el sentido de valores como justicia, igualdad y paz en situaciones concretas donde estos tengan vigencia y en otras donde primen relaciones de injusticia, desigualdad o violencia. La observación de mensajes emitidos a través de los medios de comunicación masiva (presentes en videojuegos, publicidades, juegos de computadora, series de televisión y dibujos animados, entre otros), reconociendo y discutiendo críticamente con la orientación del docente contenidos violentos y estereotipos discriminatorios.	Distinción entre moral, ética y política. Moralidad, ética y ciudadanía. Teorías éticas tradicionales y sus proyecciones políticas: éticas materiales y éticas formales. Teorías éticas contemporáneas y sus proyecciones socio- políticas. Ética de la alteridad. Las categorías de: justicia, igualdad, solidaridad, libertad y responsabilidad, dimensiones éticas y políticas. La presencia del conflicto en la vida cotidiana, vinculado a situaciones de discriminación, injusticia, desigualdad, violencia. El diálogo y la argumentación como caminos para la construcción de acuerdos y la apertura a puntos de vista diversos.	Reflexión ético-política
En relación a la construcción histórica de las identidades	La expresión y comunicación de sus emociones, ideas y/o valoraciones en el marco de espacios de confianza y libertad brindados por el docente, que propicien el conocimiento de sí mismo y de los otros. El reconocimiento de las diferencias personales y el respeto de las mismas en la interacción con los otros. El reconocimiento de diversas formas de prejuicios, de maltrato y/o discriminación, en situaciones cotidianas de desconocimiento, negación y/o abuso sobre personas o grupos. El reconocimiento de símbolos que expresan experiencias históricas compartidas e identidades grupales propias y de otros. La aproximación a la comprensión de los sentidos y valores implícitos en conmemoraciones relacionados con acontecimientos relevantes para la escuela, la comunidad y/o la nación.	La expresión y comunicación de sus emociones, sentimientos, ideas y/o valoraciones en el marco de espacios de confianza y libertad, brindados por el docente, aproximándose a un mayor conocimiento de sí mismo y de los otros. El reconocimiento, respeto y aprecio de las diferencias personales en la interacción con los otros. El reconocimiento de diversas formas de prejuicio, de maltrato y/o discriminación, en situaciones cotidianas, así como narradas distinguiendo distintos elementos, relaciones y modalidades que operan en estos procesos a través de la posibilidad de plantearse interrogantes. El reconocimiento y comprensión progresiva de la significación de símbolos que expresan experiencias históricas compartidas e identidades grupales propias y de otros. La indagación sobre los sentidos y valores implícitos en conmemoraciones relacionadas con acontecimientos relevantes para la escuela, la comunidad y/o la nación. La participación en ejercicios de reflexión ética sobre diferentes formas de vida, creencias y costumbres, reconociendo semejanzas y diferencias. El reconocimiento de las dimensiones valorativas presentes en relatos biográficos, historias de vida o historias familiares, escuchadas o relatadas.	El conocimiento de sí mismo y de los otros a partir de la expresión y comunicación de sus sentimientos, ideas y valoraciones y la escucha respetuosa de los otros, en espacios de confianza y libertad brindados por el docente. El respeto y la valoración de las diferencias interpersonales, iniciándose en el reconocimiento de la diversidad de identidades y proyectos de vida -personales y/o colectivos-, que coexisten en diferentes contextos. El reconocimiento de diferentes formas de prejuicio, maltrato y/o discriminación, en situaciones cotidianas y/o ficticias, distinguiendo, mediante la discusión grupal, la multiplicidad de causas, elementos relaciones y modalidades que operan en estos procesos. La comprensión de los símbolos que expresan las identidades grupales, locales, regionales y/o nacionales y como construcciones históricas colectivas. La apropiación y resignificación del sentido de las conmemoraciones relacionadas con acontecimientos relevantes para la escuela, la comunidad y/o la nación. La participación en ejercicios de reflexión ética sobre diferentes formas de vida, creencias y costumbres, estableciendo relaciones con los contextos sociales, culturales, regionales y comunitarios en los que se desarrollan. La comprensión de las dimensiones valorativas presentes en relatos biográficos, en historias de vida o en episodios de la historia, en relatos ficticios o no ficticios, propuestos mediante diversos recursos y lenguajes (crónicas, cortos y reportajes radiales, entre otros) El conocimiento de sí mismo y de los otros a partir de la expresión y comunicación de sus sentimientos, ideas y valoraciones y la escucha respetuosa de los otros, en espacios de confianza y libertad brindados por el docente.	Diferentes enfoques en la construcción de la identidad: etnocentrismo, relativismo cultural, diversidad cultural, multiculturalismo, racismo, asimilacionismo, interculturalismo. Dimensiones conflictivas en la construcción de la identidad: pobreza, marginalidad, violencia, exclusión, paternalismo, minorización, clientelismo. La identidad como proceso y proyecto: experiencias históricas compartidas e identidades grupales propias y de otros. Relaciones con contextos sociales, culturales, regionales y comunitarios en que se desarrollan.	Construcción histórica de las identidades
	El reconocimiento de la existencia de normas que organizan la vida en sociedad así como la reflexión grupal sobre la	El reconocimiento de las normas que organizan la vida en sociedad así como la reflexión grupal sobre la necesidad e importancia de las mismas.	La consideración del carácter histórico de las normas y la reflexión sobre la vigencia de una misma norma en diferentes momentos y contextos.	Costumbres y normas. Tipos de normas: morales y jurídicas. Legalidad, eficacia y moralidad. Derechos humanos: su	

En relación con la ciudadanía, los derechos y la participación	necesidad e importancia de las mismas. El conocimiento y la reflexión sobre el sentido de las normas de convivencia de la escuela y la participación en la elaboración de un acuerdo sobre las normas de convivencia para el aula así como sobre las acciones de reparación, ante su incumplimiento. La identificación y diferenciación entre prácticas áulicas y/o sociales donde se manifiesta la vigencia de los derechos del niño y situaciones donde los mismos no se respetan. El conocimiento de las normas y señales de tránsito básicas, para la circulación segura como peatones y como usuarios de medios de transporte en la vía pública. La práctica del derecho a expresarse y ser escuchado, así como la reflexión grupal sobre los posibles efectos sociales del ejercicio público de la palabra.	La comprensión del sentido de las normas de convivencia en la escuela y las consecuencias de su cumplimiento e incumplimiento. La participación en la evaluación grupal de las Normas de Convivencia áulicas acordadas y la elaboración democrática de nuevas pautas para la convivencia y para la reparación posible de su incumplimiento. La progresiva valoración de las normas y de la participación en su elaboración para la organización del trabajo, del juego y de otras actividades de la vida escolar. La identificación y diferenciación entre prácticas áulicas y sociales donde se manifiesta la vigencia de los Derechos del Niño y situaciones donde los mismos no se respetan. El conocimiento de las normas y señales de tránsito básicas para la circulación segura como peatones y como usuarios de medios de transporte en la vía pública. El ejercicio público de la palabra y el reconocimiento de los efectos sociales de su expresión oral y escrita, en la participación en asambleas, en la elaboración de petitorios y cartas, entre otros.	La comprensión del sentido de las normas de convivencia en la escuela y las consecuencias de su cumplimiento e incumplimiento. La participación en la evaluación grupal de las normas de convivencia áulicas acordadas y la elaboración democrática de nuevas pautas para la convivencia y para la reparación posible de su incumplimiento. El reconocimiento de los Derechos Humanos y los Derechos del Niño, de su cumplimiento y violación en distintos contextos cercanos y lejanos.⁶ El conocimiento y la comprensión de la importancia del respeto por las normas y señales para la circulación segura por la vía pública, como peatones, pasajeros o conductores⁷, diferenciando actitudes prudentes e imprudentes. El ejercicio público de la palabra y el reconocimiento de los efectos sociales de su expresión oral y escrita, en la participación en asambleas, la elección de delegados, la elaboración de petitorios y cartas, ante situaciones problemáticas reales o posibles. La participación en la elaboración de proyectos de carácter mutuo, cooperativo y solidario, orientados a resolver necesidades grupales y comunitarias⁸.	fundamentación, características e historia. Generaciones y nuevas figuras de los derechos humanos. Derechos del Niño, del consumidor, ambientales y otros. Declaraciones, Convenciones y Tratados. Derechos humanos y desarrollo humano. Panorama internacional, nacional, provincial y local. Organismos de derechos humanos. Vida democrática y ejercicio de la ciudadanía. Mecanismos institucionales de participación. Ciudadanía y diversidad cultural.	Ciudadanía, derechos y participación
				La escuela y nuevos contextos de aprendizaje, Estrategias de enseñanza aplicadas a la ética y ciudadanía. La emergencia de lógicas contra-hegemónicas. Interdisciplina y transversalidad. Métodos. Técnicas. Dinámicas. El lugar de las demostraciones y las justificaciones, preguntas, mapas conceptuales, resolución de problemas, dilemas morales, análisis de casos, comentarios de texto, análisis de historias de vida, análisis y producción de textos en soportes diversos, textos filosóficos y no filosóficos, diálogo/debate, consenso / disenso, autoaprendizaje, criterios de evaluación, procesos de evaluación, autoevaluación y co-evaluación.	<i>Posibilidades del enseñar y el aprender: instancias de aprendizaje y diseño de prácticas de aprendizaje</i>
				<i>Sus implicancias educativas y pedagógicas:</i> Prácticas colaborativas, participativas y dialógicas. Inter-aprendizaje. Producciones grupales. Programa de Filosofía para niños (M.Lipman) Proyecto pedagógico de Filosofía con niños (W. Kohan) Técnicas de participación. Técnicas de cooperación activa. Juegos. Ejercicios y actividades de significación, expresión, producción, invención, planeamiento, reflexión, resolución, prospectiva, sospecha, crítica y metacognición. Descentramiento docente. Hacia una pedagogía de la diferencia. Representación teatral, danza. Las TIC's en el aula como espacio de reflexión filosófica.	<i>Filosofía Para Niños:</i>

ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE LA RE-CONTEXTUALIZACIÓN DEL DISCURSO Y LA TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA DE LA FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA



SINTESIS

PERSPECTIVA
TEORICA

**Enfoque
disciplinar**

MORAL → Modelo Normativo (Educación Moral)

DERECHO → Modelo prescriptivo (Instrucción Cívica)

**Enfoque
inter-disciplinar**

ETICA-DERECHO-POLITICA → Modelo crítico,
participativo y responsable (Formación Ética y
Ciudadana)

PERSPECTIVA
HISTORICA

**Siglo XIX
y XX (30')**

Estado-Nación
Poder Oligárquico

Homogenización cultural
Regulación Pensamiento-Carácter

Educación Moral (Normativo)

Instrucción Cívica (Prescriptivo)

**Siglo XX
(30' al 70')**

Tensión Estado-Nación
Ruptura del Poder Const

Orden/Seguridad Vs. Liberación
Poder Democrático Vs. Autoritario

Educación Moral Dogmática

Instrucción Cívica Descontextualizada

Educación Moral Contestatar

Instrucción Cívica Ideologizada

**Siglo XX (80')
al Siglo XXI**

Globalización-Localiz
Cuestionam al poder

Libertad/Igualdad – Identidad/Div
Pens crítico-Diálogo/Acuerdo colec

Formación Ética y Ciudadana (crítica: dialógica-argumentativa)

**FORMACION
ETICA Y
CIUDADANA**

PERSPECTIVA
DE LA PRACTICA

**Políticas educativas y
Orientaciones Pedagógicas**

Década de los 90' → Calidad de la educación y
una supuesta equidad

CRISIS SOCIAL

Actualidad → Inclusión con calidad supuesta

**Formación y
Capacitación Docente**

Década de los 90' →

- Tensión sobre competencias de Títulos
- Capacitación - Circuito "E"

Actualidad → Capacitación Dispersa

**Inclusión de la FEyC
en Diseño Curricular**

Década de los 90' →

- Currículum de Colección
- Acreditación burocrática

Actualidad →

- Currículum de Colección
- Algunas inconsistencias

**Interrogantes en
Práctica del aula**

**Control Docente y
Vaciamiento Biblioteca**

NOTAS

- ⁱ Trabajo presentado en el Congreso Nacional y Surandino de Filosofía y expuesto por su autor en octubre de 2009.
- ⁱⁱ El equipo de especialistas fue integrado por la Dra. en Filosofía Lilia Blanca Archideo, la Dra. en Psicología María Martina Casullo, el Abogado y Escribano Abel Fleitas Ortiz de Rozas, el Abogado e investigador Enrique Groisman, el Dr. en Filosofía e investigador Osvaldo Guariglia, el Prof. en Filosofía Guillermo Obiols y la Prof. en Filosofía Elena Teresa José.-
- ⁱⁱⁱ “Crítica de las razones de educar” (página 206)
- ^{iv} “Los asuntos nacionales eran manejados como problemas de redes de relaciones familiares para servir y satisfacer un círculo restringido de intereses y de individuos privilegiados de la oligarquía.” GARCIA DEL GADO Daniel. “Del estado de Bienestar al Estado Postsocial” en **Estado y Sociedad**. Norma. Flaco. 1990 (página 44). “A diferencia del Estado liberal-nacional europeo, el Estado en América Latina se consolidó como estado oligárquico” FILMUS Daniel. **Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo**. Troquel Buenos Aires. 1996. (página 14).-
- ^v El subrayado es nuestro.
- ^{vi} “La *urbanidad* conformó un dispositivo escolar fundamental para conseguir que la escuela formase individuos respetuosos, sumisos, disciplinados, amantes del orden, leales y de trato agradable. Su función como contenido escolar debía posibilitar: a) enseñar las normas, códigos de valores y deberes que niños y niñas deben aceptar y cumplir; b) inculcar y transmitir los principios básicos que organizan las relaciones jerárquicas que rigen la vida social en una sociedad de clases; c) orientar la conducta de las clases populares. Su enseñanza en la escuela debía hacer agradable la vida de los hombres en sociedad; ser una emanación de sus deberes morales; exigir y provocar el perfecto control de las pulsiones humanas y fomentar el desarrollo de la conciencia nacional para prevenir especialmente los desórdenes públicos.” DOVAL Delfina Verónica. Ponencia: “Urbanidad: su enseñanza en los libros de lectura”. 1er. Congreso de Lecturas Múltiples, 2005, Paraná-Entre Ríos.
- ^{vii}

PERIODO	TIPO DE GOBIERNO	NOMBRE DEL PRESIDENTE
1928 - 1930	Constitucional	Hipólito Yrigoyen
1930 - 1932	Inconstitucional (golpe de estado)	José Félix Uriburu
1932 - 1938	Inconstitucional (golpe de estado)	Agustín P. Justo
1938 - 1942	Inconstitucional (golpe de estado)	Roberto M. Ortiz
1941 - 1943	Inconstitucional (golpe de estado)	Ramón S. Castillo
1942 - 1943	Inconstitucional (golpe de estado)	Pedro P. Ramírez
1944 - 1946	Inconstitucional (golpe de estado)	Edelmiro J. Farrell
1946 - 1952	Constitucional	Juan Domingo Perón
1952 - 1955	Constitucional	Juan Domingo Perón
1955 - 1958	Inconstitucional (golpe de estado)	Eduardo Lonardi y Pedro E. Aramburu
1958 - 1962	Constitucional	Arturo Frondizi
1962 - 1963	Inconstitucional (golpe de estado)	José María Guido
1963 - 1966	Constitucional	Arturo Umberto Illia
1966 - 1970	Inconstitucional (golpe de estado)	Juan Carlos Onganía
1970 - 1971	Inconstitucional (golpe de estado)	Roberto Marcelo Levington
1971 - 1973	Inconstitucional (golpe de estado)	Alejandro Agustín Lanusse
1973 (May-Julio)	Constitucional	Héctor José Cámpora
1973 (Jul-Oct)	Constitucional	Raúl Lastiri
1973 - 1974	Constitucional	Juan Domingo Perón
1974 - 1976	Constitucional	María Estela Martínez de Perón
1976 - 1981	Inconstitucional (golpe de estado)	Jorge Rafael Videla
1981 (Mar-Dic)	Inconstitucional (golpe de estado)	Roberto A. Viola
1981 - 1982	Inconstitucional (golpe de estado)	Leopoldo Federico Galtieri
1982 - 1983	Inconstitucional (golpe de estado)	Reynaldo B. Bignone
1983 - 1989	Constitucional	Raúl Ricardo Alfonsín.

- ^{viii} IPPOLITO Mónica y PORRO Isabel. **Educación política y régimen político. Un recorrido por la enseñanza de lo político en la escuela media argentina (1953-2003)** TRABAJO PRESENTADO EN EL 6to. CONGRESO DE CIENCIA POLÍTICA DE LA SOCIEDAD ARGENTINA DE ANÁLISIS POLÍTICO. Universidad Nacional de Rosario. (5 al 8 de noviembre de 2003)
- ^{ix} DIETERICH Heinz “Globalización, educación y democracia en América Latina” en *La Sociedad Global de Chomsky-Dieterich. Contrapuntos*. México. 1996 (página 76).-
- ^x SERRANO Araceli “Naciones y sistema educativo” en *Sociología de las instituciones de educación secundaria. Horsori. España. 1997* (página 55).
- ^{xi} Fuente: Volante de la Dirección de Educación Superior – Jujuy. Mayo/Junio de 2009.
- ^{xii} “El espacio curricular destinado a los problemas éticos dentro de la formación de maestros y maestras fue instaurado por la dictadura militar a partir de la Resolución 1196/80 bajo el nombre de “Ética y deontología profesional” (EyDP), y se mantuvo con reformulaciones posteriores (Resoluciones Ministeriales 940/85 y 654/86) hasta la reforma curricular emergente de la Ley 24195” dice Nora Ana Graziano en la Mesa Redonda “El malestar en la ciudadanía y su problematización en la Ética contemporánea” en el II Congreso Internacional Extraordinario de Filosofía llevado a cabo entre los días 9 al 12 de julio de 2007 en la Provincia de San Juan

^{xiii} “*Acreditar* surge al calor de las NORMAS ISO2 (International Organization for Standardization: Estándares internacionales para facilitar el comercio internacional). A fin de facilitar el control del cliente sobre el proveedor, se unifican los criterios entre los distintos clientes y se provee el aseguramiento de la calidad mediante auditorías externas a partir de normas a tal efecto. Los organismos de acreditación y certificación evalúan el sistema contra los estándares de la norma y emiten su recomendación. De ahí lo usual, en tiempos neoliberales, de los términos *acreditación* y *certificación*” Exposición “El Malestar en la Docencia” de Miguel Andrés Brenner en el contexto del II Congreso Internacional Extraordinario de Filosofía llevado a cabo entre los días 9 al 12 de julio de 2007 en la Provincia de San Juan.-