

Situación actual de la formación ética y ciudadana en las escuelas primarias del norte de Santa Cruz

*Dr. Isabelino Ahmed SIEDE, siedeisabelino@gmail.com; Mg. María Elizabeth GUGLIELMINO, guglielminoelizabeth@gmail.com; Prof. Julia Estela ALCAIN, julialcain@hotmail.com; Lic. María Gabriela FERNÁNDEZ, gabyfer_4@yahoo.com.ar
Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Unidad Académica Caleta Olivia,
Departamento de Ciencias Sociales, Instituto de Educación y Ciudadanía. Caleta Olivia,
11 de marzo de 2016.*

Resumen: La definición de un área de Formación Ética y Ciudadana supuso, en la década de los noventa, un intento de orientar desde los diseños curriculares oficiales las prácticas de educación moral que tradicionalmente han integrado el currículo implícito de las escuelas. Esta investigación procura evaluar el impacto efectivo de aquel intento en escuelas de educación básica de la Patagonia argentina, a través de la exploración de sus actores en tres localidades del norte santacruceño (Caleta Olivia, Pico Truncado y Cañadón Seco).

Palabras Claves: Ética; Educación ciudadana; Educación moral; Currículo; Nivel primario.

The Current situation of the ethical and civic education in the primary schools of the province of Santa Cruz

Dr. Isabelino Ahmed Siede, siedeisabelino@gmail.com

Mg. María Elizabeth Guglielmino, guglielminoelizabeth@gmail.com

Prof. Julia Estela Alcain, julialcain@hotmail.com

Lic. María Gabriela Fernández, gabyfer_4@yahoo.com.ar

*Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Unidad Académica Caleta Olivia,
Departamento de Ciencias Sociales, Instituto de Educación y Ciudadanía. Caleta Olivia,
11 de marzo de 2016.*

Abstract: The definition of an area of ethical and civic education supposed, in the 90s. an attempt to orient the practices of moral education in the primary school curriculum from the official curricular designs. This research intends to assess the effect of that attempt in the schools of Basic Education, through the exploration of the actors in three towns of the north in the province of Santa Cruz (Caleta Oliva, Pico Truncado y Cañadon Seco).

Key Words: Ethics; Civic Education; Moral Education; Curriculum; Primary Level.

1. INTRODUCCIÓN

¿Qué tipo de educación ética y ciudadana ofrecen efectivamente las escuelas? ¿Qué relaciones hay entre la formación escolar, en el terreno de la ética y la ciudadanía, y las prescripciones curriculares recientes? En esta investigación, se han analizado las prescripciones curriculares de Formación Ética y Ciudadana en escuelas de educación básica de la Patagonia argentina, y sus relaciones y contradicciones con las prácticas escolares de educación moral. Tras indagar el proceso de definición del área en el contexto de la reforma educativa de los años '90, se buscó reconstruir su modalidad de incorporación en el diseño curricular provincial de Santa Cruz, como expresión de las intenciones explícitas e implícitas de esa política curricular. A través de grupos focales y entrevistas a docentes de diferentes escuelas públicas y privadas de tres localidades del norte santacruceño (Caleta Olivia, Pico Truncado y Cañadón Seco), se analizaron las descripciones, valoraciones y expectativas de los docentes sobre sus prácticas de enseñanza en el terreno moral, como así también las posibles causas de las distancias y contradicciones entre las políticas de enunciación curricular y las propuestas formativas que ofrecen las escuelas.

2. MARCOS DE REFERENCIA

2.1 Marco histórico

La relación entre el currículo prescripto y el currículo real de las escuelas es un campo de investigación siempre abierto, considerando que atañe a un conjunto de prácticas formativas en movimiento constante. Sin embargo, la indagación sobre la implementación efectiva de las prescripciones curriculares de Formación Ética y Ciudadana ha sido, hasta aquí, un territorio particularmente yermo. Hay que considerar que la educación moral escolar habita las escuelas desde sus orígenes y porta tradiciones que anteceden largamente las prescripciones curriculares.

Las producciones específicas sobre esta área (Cardinaux, 2002; Porro e Ippolito, 2003; Bottarini, 2007) se basan casi exclusivamente en el análisis de los documentos curriculares en diferentes momentos del siglo veinte y se centran habitualmente en el nivel secundario. Las pocas investigaciones que avanzan un poco más, recurren al análisis de los libros de texto de otras épocas (Quintero y de Privitellio, 1999) o a los empleados recientemente en algunas regiones del país, como el caso de Postay (2004) para la provincia de Córdoba y Ravera (2002) para la provincia de San Luis. Como contrapartida, algunas investigaciones que han encarado el estudio de la vida cotidiana escolar (Neufeld y Thisted, 1999) relevaron con nitidez buena parte de las prácticas formativas teñidas de prejuicios y consideraciones morales subyacentes al discurso oficial de las escuelas. No obstante, esas miradas no se centraron en el contraste entre el currículo implícito y el prescripto.

Por su parte, Jackson, Boostrom y Hansen (2003) se centraron precisamente en observar las prácticas de educación moral, tanto explícitas como implícitas, a través de observaciones realizadas en escuelas estadounidenses. Esta investigación puede proveernos de algunas categorías de análisis para apreciar la complejidad de las prácticas de educación moral escolar. Estos autores formulan dos grupos de categorías:

- El primer grupo se centra en los intentos deliberados de promover la educación moral e incluyen cinco categorías. Ellas son (1) La educación moral como parte del currículo, (2).

La educación moral dentro del currículo regular, (3) Los rituales y ceremonias, (4) Las muestras visuales con contenido moral y (5) La introducción espontánea de comentarios morales en la actividad en curso.

- El segundo grupo se centra en las prácticas de aula y las cualidades personales de los docentes que encarnan un punto de vista o una postura moral. Ellas son (1) Las normas y regulaciones del aula, (2) La moralidad de la subestructura curricular y (3) La moralidad expresiva dentro del aula.

En su investigación, de carácter etnográfico, profundizan particularmente el análisis de este segundo grupo, a partir de numerosas observaciones a un pequeño conjunto de escuelas. En nuestro caso, nos interesa más apreciar, en una primera instancia, el primer grupo de categorías en un universo un poco más amplio de escuelas y en relación con las transformaciones curriculares de las últimas décadas. Para ello, será útil tomar en consideración los aportes de todos los autores citados, ninguno de los cuales ha encarado una investigación semejante a la que presentamos pero que, en conjunto, ofrecen un soporte teórico-metodológico que la han tornado factible.

2.2 Marco conceptual¹

Las conceptualizaciones actuales sobre el currículo lo consideran un objeto atravesado por disputas y tensiones específicas o contextuales, en la definición de un proyecto pedagógico:

“Por currículum se entiende la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónico, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que se conforman y expresan a través de distintos niveles de significación” (De Alba, 2006: 59).

Así definido, el currículo es una categoría amplia, por cierto, pero pertinente para abordar la determinación de contenidos e intencionalidades pedagógicas como un proceso histórico, político y técnico. Yves Chevallard acuñó el concepto de “transposición didáctica” para dar cuenta del proceso por el cual un saber se convierte en un objeto de enseñanza (Chevallard; 1997). Como en otras áreas de conocimiento, en lo referente a la educación moral la extrapolación mecánica de la concepción de Chevallard resulta impropio o, al menos, insuficiente, pues los factores que intervienen no parecen ser los mismos que en el caso de la matemática, donde tuvo su origen, ni el proceso es tan ordenado ni sus fuentes son tan claras.

Los estudios situados en las escuelas plantean que, del diseño curricular a la enseñanza del aula, hay un trecho que no sólo se mide por la distancia y hay transformaciones de los contenidos que no sólo se explican como adecuaciones, explicitaciones y desarrollos, sino frecuentemente como verdaderas mutaciones de sentido:

¹ La distinción entre Marco conceptual y Marco teórico responde a los requerimientos formales del Informe Científico Técnico de la UNPA.

“Aparentemente, la actividad en la clase es dirigida por un ‘programa real’ u ‘oculto’ – que no debe confundirse con el ‘currículo oculto’-. Este programa explícito para el docente y, a veces, oculto para los demás actores, es la forma de organizar las tareas provenientes del plan de estudios oficial y de readaptar o modificar sustancialmente los temas o enfoques, y constituye la propuesta efectiva en el aula” (Feldman; 1994: 70).

Allí reside el “punto ciego”, el de más difícil acceso para el investigador y, al mismo tiempo, el más relevante desde el punto de vista de la efectividad curricular, por lo que allí se centra este proyecto. Stenhouse (1991) advierte la presencia de dos caras del currículo, la prescripción y la práctica, como uno de sus rasgos constitutivos e inevitables. Quien propone un diseño o un programa de enseñanza supone, conoce o imagina una institución escolar en la cual dicha prescripción será llevada a la práctica. Esto implica que hay intención de intervenir de algún modo en ella y, al mismo tiempo, en lo que ella representa, pues la educación escolar cobra sentido en relación con el conjunto social dentro del cual se inserta (Kemmis; 1993).

El análisis de una prescripción, en este caso de la Formación Ética y Ciudadana, exige la inmersión del texto en su circunstancia, para comprender cabalmente el sentido epocal de sus asertos, sus énfasis y sus ausencias. Si bien es posible reconocer este sesgo en cualquier conocimiento, el de las ciencias sociales y las humanidades lo sufre más que otros:

“¿De dónde provienen los temas escolares? Aun cuando pueden hallarse transformados hasta cierto punto por la cultura de la escuela [...] su origen está fuera de este ámbito y poseen una existencia independiente. La escuela es un distribuidor de conocimiento, más que un fabricante del mismo, y esto supone la existencia de puntos de referencia situados fuera de ella respecto de los temas que enseña. Estos puntos de referencia residen en culturas que se sitúan fuera de la escuela y de las cuales dependen las materias escolares y con las cuales se relacionan” (Stenhouse; 1991: 36).

Esto supone descartar la lectura de los procesos curriculares como mera aplicación técnica, para verlo como un texto vivo, de carácter político-pedagógico, atravesado por diferentes modalidades y grados de tensiones y pujas (Amantea y otras; 2004). La estabilidad de los significados y de las prácticas no siempre encuentra correlación en el ritmo de cambio de los programas. Hay también una amplia gama de condiciones institucionales que inciden en la comprensión, valoración y posibilidad de apropiación de un contenido nuevo en el currículo. Tanto dentro de la escuela como en su entorno inmediato, hay situaciones que moldean las prioridades y focos de interés de los docentes y la comunidad educativa, lo cual puede obturar, favorecer o modificar la lectura de los contenidos propuestos. Según Connell, “existe un orden político en la escuela como institución, un conjunto de disposiciones y de divisiones que define quién tiene la autoridad o el poder, y sobre qué” (1997: 90. *Itálica en el original*). Al mismo tiempo, existen tradiciones de enseñanza que funcionan como marco asimilador de los nuevos contenidos propuestos: las tradiciones de enseñanza pueden servir como plataforma o soporte para la incorporación de un nuevo contenido, pero también pueden deformar considerablemente la novedad hasta disolverla en la continuidad de creencias y prácticas preexistentes.

Vinculado con ello, las representaciones de los docentes sobre los nuevos contenidos no necesariamente proceden de un estudio sistemático de las disciplinas que les dan sustento, sino también de su experiencia social personal, de su lectura de los medios de comunicación, de su interpretación sobre la función social de la enseñanza, de su consideración sobre la

política educativa del momento, entre otros factores. Connell insiste en que “cuando se plantea cualquier reforma educativa seria, referida a la justicia social o a cualquier otro propósito, es esencial considerar lo que tal reforma significa para los profesores” (1997: 83). Si tal afirmación tiene sentido en términos propositivos, más aún lo tiene a la hora de interpretar cómo recibieron las prescripciones sus principales destinatarios. Al mismo tiempo, es necesario remarcar que el vínculo entre el texto que prescribe y el docente que recibe la prescripción no siempre es directo ni carece de interferencias, que pueden favorecer, enturbiar o deformar considerablemente las intenciones de los técnicos que redactaron el currículo o condicionar las lecturas de los docentes.

En definitiva, todos estos factores llevan a que el currículo efectivo o programa real resulte bastante distante del prescripto en cada diseño, así como también bastante difícil de describir y comprender. En los últimos años, los estudios curriculares han dado cuenta de esa distancia y la reconocen como un problema de envergadura.

2.3 Marco teórico

Educación en la ciudadanía es uno de los propósitos más mentados en los currículos y programas oficiales de las últimas décadas, como demanda asociada a la construcción de una cultura democrática y la consolidación de instituciones republicanas. La escuela es el espacio público que tiene la tarea específica de construir lo público (Cullen, 1996). En ella convergen los intereses del Estado con los de múltiples actores sociales y comunidades culturales, con la expectativa de que allí se recreen las posibilidades de vida en común. Sin embargo, tal demanda no tiene ni ha tenido connotaciones unívocas. Desde el punto de vista de los Estados, la educación política alude generalmente a las prácticas pedagógicas que intentan cimentar la cohesión de pensamiento y de acción de una sociedad determinada; es decir, generar las representaciones y los hábitos sociales que garantizan gobernabilidad. En América Latina, el surgimiento y la expansión de los sistemas educativos, en el siglo XIX, estuvo estrechamente relacionada con esta expectativa. Desde el punto de vista de la sociedad civil, en cambio, la educación política frecuentemente se reclama como herramienta de resistencia al Estado y alude a los aprendizajes en el ejercicio del propio poder, a partir de entender que muchos discursos operan en cada sujeto y corrompen sus elecciones (entre ellos, el Estado, las tradiciones y el mercado). Esta demanda se ha expresado generalmente en las objeciones y alternativas al sistema educativo dominante, aunque ha sido asumida desde el Estado en tiempos de la transición democrática.

Esta presentación esquemática permite advertir algunas tensiones en juego. Los enfoques críticos, que no procuran inducir el ingreso de las nuevas generaciones a una trama institucional predefinida ni dejarlos a la deriva, proponen someter a juicio las bases de sustentación del orden político vigente. En tal sentido, la educación ciudadana se plantea una reproducción consciente y constante de las reglas de juego democrático, hecha al amparo del Estado pero no sometida a él. En las décadas recientes, esta enseñanza crítica se pregona con insistencia en los propósitos y fundamentos curriculares, aunque subyace el civilismo adaptativo en muchas propuestas didácticas y prácticas docentes.

La traducción de esos propósitos en la dinámica formativa de las escuelas es compleja y difusa. En tal sentido, uno de los debates de más largo aliento es la modalidad de inserción curricular de la educación ciudadana: ¿debe ser una tarea transversal, que comprometa toda la experiencia escolar, o un espacio curricular específico, con contenidos claramente delimitados de las demás asignaturas? En la reforma educativa argentina de los años '90, predominó el enfoque transversal con alusión a nuevas cuestiones de la agenda pública (educación en el

consumo, ambiental, en la salud, en la sexualidad, vial, etc.), que habían llegado a las escuelas a través de bibliografía pedagógica española, reforzada por la presión de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales que pugnaban por introducir sus propuestas en la enseñanza. Muchos proyectos de este tipo se han desarrollado entonces y continúan actualmente vigentes en las escuelas. En muchos casos, el interés por una o varias temáticas transversales, por parte de una escuela o equipo de docentes, suscita un compromiso particular con cada problema (el medio ambiente, el tránsito, el consumo, etc.), pero suele presentarse desgajado de los fundamentos más generales de la formación política de los estudiantes.

En Argentina, aquellas provincias y niveles que conservaron o han retomado la definición de un área o materia específica le dedican un horario reducido, que refleja la escasa relevancia que se le asigna, en comparación con otros espacios curriculares. Ahora bien, ¿qué tipo de inserción curricular es más conveniente? La respuesta no es sencilla, aunque la experiencia indica que la decisión de transversalizar, en lugar de dar prioridad a estos propósitos formativos, los ha diluido. Por otra parte, hay conocimientos y habilidades específicas de la ciudadanía que requieren tiempo de enseñanza y orientaciones didácticas particulares cada vez menos presentes en las aulas. Parece conveniente una solución combinada, que dedique un espacio específico, al menos en algunos tramos de la escolaridad, y mantenga el carácter transversal: en otras asignaturas, en el funcionamiento institucional, en el vínculo de las escuelas con organizaciones de la sociedad civil.

De modo semejante, los contenidos de la educación ciudadana han sido objeto de debates y controversias desde los orígenes de los sistemas educativos nacionales. Con un derrotero sinuoso, los espacios curriculares que han dado cabida a esa función política de la escuela no siempre se mantuvieron estables ni bajo el mismo nombre. Esta inestabilidad en la denominación, como efecto de los avatares institucionales del siglo XX y la expectativa de cada gestión de apropiarse de los contenidos de dicho espacio, han dificultado sensiblemente la construcción de una tradición de enseñanza y un cuerpo teórico que le dé sustento pedagógico. Eso explica, también, la escasa circulación de las experiencias y buenas prácticas entre diferentes países o aun dentro de un mismo país, que llevan a que los fundamentos curriculares y enfoques didácticos de la educación ciudadana se hayan desarrollado bastante menos que otros campos. En términos generales, la educación ciudadana reúne cuatro componentes:

- ✓ El *componente sociohistórico* provee las herramientas para comprender la sociedad en que vivimos y nuestro lugar en ella. La educación ciudadana recurre a la historia, la geografía, la sociología, la antropología y la economía para dar cuenta de los problemas actuales de la sociedad y proveer categorías de análisis de la realidad.
- ✓ El *componente ético* alude a la deliberación sobre principios generales de valoración y la construcción de criterios para actuar con justicia y solidaridad. La educación ciudadana recurre a la filosofía para someter a crítica los juicios sobre la realidad social y fundar argumentativamente las expectativas de cambio social.
- ✓ El *componente jurídico* remite al análisis de los instrumentos legales que regulan la vida social. La educación ciudadana recurre al derecho para identificar los principios normativos que rigen la sociedad y su expresión en legislaciones de variado alcance.

✓ El *componente político* refiere a la reflexión sobre el propio poder y las posibilidades de intervención colectiva en la transformación de la realidad social. La educación ciudadana recurre a la teoría política para analizar las alternativas y herramientas de participación en la esfera pública.

Cabe aclarar que los cuatro componentes se solapan e implican de diversos modos, aunque es conveniente deslindarlos y destacar la necesidad de cada uno de ellos, pues ha habido vertientes pedagógicas que enfatizaron unos en desmedro de otros o, directamente, dejaron de lado alguno de ellos. En Argentina, se dio énfasis al componente ético durante los años '90, mientras que, en los años recientes, se ha dado relevancia creciente al componente político. El componente jurídico, relevante en las décadas previas, se mantiene en un plano secundario en los enunciados curriculares recientes. Tanto el componente político como el sociohistórico suelen despertar discusiones en los medios masivos de comunicación, como ocurrió a comienzos de 2011, cuando se insertó la asignatura “Política y Ciudadanía” en el currículo bonaerense.

El análisis de una prescripción curricular provincial específica y su implementación específica en las escuelas incluye la apreciación de estas modalidades de inserción curricular, la priorización de unos contenidos sobre otros y el posicionamiento institucional sobre los propósitos de educación ciudadana en el contexto actual.

2.4 Marco legal

El marco legal que subyace a esta investigación es la sucesión de prescripciones curriculares que, a lo largo del tiempo, fueron jalonando la normativa sobre la enseñanza. La intención de “educar al soberano” fue la piedra fundamental sobre la cual se edificó el sistema educativo argentino y, particularmente, el nivel primario (Tedesco, 1986; Puiggrós, 1994; Lionetti; 2007). Si los fundamentos político-pedagógicos de tal énfasis surgieron de la decisiva pluma de Domingo F. Sarmiento, su expresión institucional se plasmó en la Ley 1420, del año 1884. Bajo el lema de “civilizar a los bárbaros”, la educación ciudadana cobró un fuerte sesgo moralista, que suponía un proceso de transculturación, por el cual los hijos de los nativos serían socializados según parámetros de cuño europeo. En las décadas siguientes, las enseñanzas morales escolares recibieron un fuerte influjo del higienismo social, que delimitaba las conductas normales esperables y las anormales repudiables en los niños. Al mismo tiempo, en las primeras décadas del siglo XX, la afluencia de una enorme masa inmigrante provocó una reacción defensiva de las élites, que propiciaron un vuelco hacia la educación patriótica. A través de rituales periódicos y relatos que emulaban un pasado glorioso, inducían la identificación emocional de los niños con el país que acogía a su familia, en reemplazo de identificaciones previas con la lengua, la historia y los símbolos heredados de sus padres (Siede; 2007). De la confluencia de vertientes civilizatorias, higienistas y patrióticas, se fue conformando un conjunto de prácticas y criterios de educación moral escolar, que caracterizó la socialización de la primera mitad del siglo XX y aún tiene largas repercusiones en dinámicas institucionales actuales. Según Raúl Díaz, se fue configurando un nosotros colectivo

“que afirma determinadas pautas culturales, modos de vida, y concepciones del mundo social [...] para garantizar identidades culturales y sociales compatibles con el Estado que se va configurando. Nacionalizar el territorio, la cultura, el idioma, y la educación (entre otras cosas) implicó e implica situar a los ‘otros’ en lugares de ‘integración’ subordinada, y al mismo tiempo de exclusión económica y social” (2001: 41-42).

Desde mediados de siglo, sin embargo, las vicisitudes políticas e ideológicas que tiñeron el derrotero nacional incluyeron diferentes voces de impugnación de la educación moral y cívica que brindaba la escuela. La influencia escolanovista y las corrientes pedagógicas renovadoras pugnaron por reducir o desterrar modalidades de adoctrinamiento y adiestramiento, crecientemente valoradas como ilegítimas. La última dictadura militar, en su afán de disciplinamiento social, volvió a enfatizar los lineamientos de una educación moral conservadora y homogeneizante. Por eso, durante la transición democrática de los años '80, en la tarea de desmontar los dispositivos represivos de las instituciones, tanto las autoridades políticas como los equipos docentes sometieron a revisión los lineamientos de la educación moral, que quedó relegada y deslucida, ajena al discurso oficial.

En la década siguiente, se inició un acelerado proceso de reforma educativa, caracterizado principalmente por completar la transferencia de todas las dependencias del sistema educativo (salvo las universidades) a la órbita de los gobiernos provinciales; redefinir los niveles y ciclos de la estructura escolar y establecer nuevos parámetros curriculares. A partir de las leyes de transferencia de las instituciones educativas del Estado nacional a las provincias y la Ley Federal de Educación, aprobada en 1993, el Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE) asumió la responsabilidad de establecer Contenidos Básicos Comunes (CBC) para todo el país, que servirían como parámetro para la definición de Diseños Curriculares compatibles. Esos contenidos fueron aprobados en 1994 por el Consejo Federal de Cultura y Educación, e incluían un capítulo dedicado a la “Formación Ética y Ciudadana”. Allí se afirmaba:

“La sociedad demanda a la escuela que forme personas íntegras y buenos ciudadanos, que eduque para la vida plena de cada uno y de todos, y que lo haga conforme a su dignidad de persona y a las necesidades del mundo de hoy. [...] Se trata de saber ser persona y sujeto social, saber respetar y valorar a los otros, el orden constitucional y la vida democrática, saber defender los derechos humanos y preservar el medio natural, saber analizar los aspectos morales de la realidad y vivirlos, para insertarse responsablemente en un mundo complejo y atravesado por transformaciones y crisis profundas” (CFCyE, 1995: 337-338).

Este capítulo, que reunía tres bloques denominados “Persona”, “Valores” y “Normas”, junto a los de “Contenidos procedimentales” y “Contenidos actitudinales” semejantes a los demás capítulos, provenía de los llamados “temas transversales”, que habían llegado al debate pedagógico argentino a partir de bibliografía publicada en España y fueron mencionados explícitamente por el CFCyE al demandar la redacción de los CBC:

“Los contenidos transversales son aquellos que recogen demandas y problemáticas sociales, comunitarias y/o laborales relacionadas con temas, procedimientos y/o actitudes de interés general. Generalmente su tratamiento requiere un encuadre ético que desarrolle actitudes cuidadosas y de valoración hacia la propia persona, la comunidad y el ambiente natural. Requieren del aporte de distintas disciplinas y de una lógica espiralada, ya que pueden ser abordados con distintos niveles de complejidad y profundidad según los saberes previos, los intereses y otras cuestiones que sólo es posible precisar en el nivel de cada institución escolar. Por eso parece conveniente que en el Diseño Curricular, los contenidos transversales, se encuentren clara y diferenciadamente especificados, aunque luego se trabajen en los horarios previstos para áreas o disciplinas, o en los talleres interdisciplinarios, o a través de proyectos especiales” (CFCyE, 1994).

En consecuencia, el documento aclaraba que la existencia de un capítulo de Formación Ética y Ciudadana en los CBC no implicaba que debiera existir en los diseños provinciales un área de enseñanza con ese nombre, aunque establecía la obligatoriedad de enseñar los contenidos allí reunidos. Estos contenidos vinculados con la ética y la ciudadanía aportaban algunas novedades, pero también buscaban visibilizar prácticas de enseñanza que continuaban circulando por el llamado “currículo implícito u oculto”, como modalidades de adoctrinamiento moralizante (Jackson, Boostrom y Hansen, 2003). La aprobación de los CBC suscitó un debate inesperado con la Iglesia Católica, que había sido consultada oportunamente pero vio reducida su influencia en el documento final. Tras la movilización de los sectores más recalcitrantes del espectro católico y en vísperas de las elecciones presidenciales, el CFCyE aceptó todas las sugerencias episcopales, tras lo cual decidió una nueva edición de los CBC pocos meses después de haber publicado la primera. Buena parte de las correcciones afectaron el capítulo de Formación Ética y Ciudadana, por lo que Carlos Cullen, quien había coordinado su escritura, presentó su renuncia. El texto quedó sesgado por una visión confesional, a través de sutiles y no tan sutiles modificaciones. “En Formación Ética y Ciudadana, las correcciones lograron, entre otros cambios, que se mencionara explícitamente como atributos de la persona su ‘trascendencia’ y su capacidad de ‘relacionarse con Dios’, y la aproximación a las reflexiones religiosas solo como ‘enriquecimiento’ y no como ‘contrastación y enriquecimiento’ según el texto original” (Hillert, 2011: 159). Carlos Cullen, quien había asumido originalmente la responsabilidad institucional de enunciar los contenidos, tomó distancia prontamente de la prescripción acordada y denunciaba poco después:

“Preparar para vivir en una sociedad globalizada es preparar para una visión crítica de la globalización, y no para adaptarse a la exclusión o a la moral competitiva del modelo económico del capitalismo salvaje. La ciudadanía en la sociedad globalizada es una ciudadanía que lucha por el ingreso equitativo, y no por las exclusiones; por los derechos humanos, y no por las democracias puramente formales; por la participación ciudadana y no meramente por la aceptación, más o menos pasiva, de ciertos parámetros” (Cullen, 1996: 78).

Según esta visión, el ingreso del área a la escuela debería servir como puntal de adopción de actitudes críticas ante la desigualdad social creciente y erigirse como alternativa a la moral adaptativa heredada de las tradiciones escolares previas. El riesgo también era alto, pues la prescripción curricular habilitaba la enseñanza sobre contenidos ausentes en la formación docente y apta para convalidar el orden social si eran encarados con liviandad y escaso sustento. ¿Qué demanda resolvía la escuela con esta área? ¿La del gobierno que buscaba convalidar el orden social derivado de sus políticas? ¿La de la Iglesia que pretendía dar continuidad a su prédica al amparo de las instituciones públicas? Tras la declamada intención de formar una “ciudadanía crítica” arreciaban otros riesgos:

“El peligro de entender esta demanda en términos de legitimar la exclusión y profundizar la segmentación educativa puede ser muy grande. Las escuelas con población excluida y con condiciones de modernización débil o depotenciada pueden tender a legitimar una escala de valores para vivir en la exclusión, en la ignorancia y para contener la violencia social que estas situaciones generan. Normalmente, estas escuelas arman sus proyectos sobre la base de cuestiones ‘supletorias’, descargadas en las instituciones por los vacíos de políticas públicas, como puede ser dar de comer a los niños, contener la violencia juvenil, crear un microclima de buena conducta social y de cuidado del medio ambiente y de la salud. [...] Insisto en este tema porque la demanda a la escuela puede querer decir,

simplemente, dar una formación ética y ciudadana que haga gobernable la sociedad, a pesar de las injusticias excluyentes del modelo y a pesar del creciente desempleo, marginación y violencia” (Cullen, 1996: 82-86).

Tras la definición federal de los contenidos, cada jurisdicción inició la tarea de formular sus propios diseños curriculares. Desde el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, supervisaron esa tarea los especialistas que reemplazaron a Cullen: en primera instancia Juan Esteban Belderrain y, desde 1999, Gustavo Schujman. La provincia de Santa Cruz demoró bastante la elaboración de su Diseño Curricular, que se redactó en los primeros años del siglo XXI. Comenzó a gestarse en 2002 y fue publicado y enviado a las escuelas al comenzar el ciclo lectivo de 2004, en un contexto político e institucional muy diferente del que había acompañado la elaboración de los CBC. En ese documento, la elaboración del capítulo de Formación Ética y Ciudadana estuvo a cargo de María Laura Baranda, Gladis Quiroz y Juan Carlos Marichelar, quienes figuran como autores. Según Quiroz², los tres tenían experiencia docente en el nivel secundario, aunque fueron convocados para escribir la prescripción curricular de la EGB.

Este capítulo del Diseño Curricular provincial reúne aportes de diversas tendencias teóricas sin dar cuenta de sus tensiones y contradicciones internas. De ese modo, yuxtapone visiones difícilmente compatibles desde el punto de vista filosófico, pedagógico y didáctico. Un ejemplo de este rasgo es que el texto se manifiesta laico y pluralista, pero la portada del área cita expresamente el segmento del Preámbulo de la Constitución provincial que alude a la “protección de Dios”. El enfoque filosófico del Diseño oscila entre una visión racionalista de la ética, heredera de la tradición kantiana, y el respeto a una diversidad valorativa que, en cierto modo, se concibe como estadio inferior o periférico de una “ética mínima” de carácter universal. En esa línea, distingue “el abordaje de los contenidos” de la “enseñanza diversa”:

“Lo precedentemente señalado lleva a considerar el desarrollo de este espacio curricular por dos caminos:

- Uno es la búsqueda de los mecanismos necesarios para lograr el abordaje de los contenidos es decir, enseñar a distinguir la ética como disciplina racional, y la moral como el conjunto de valores y normas que se conforman como una tradición social determinada o como marcos referenciales para la toma de decisión y las acciones de individuos determinados. La ética puede definirse como una reflexión sobre el origen, la articulación y el fundamento de los conjuntos de normas, valores y costumbres de los grupos humanos. La moral es el conjunto de normas, valores y costumbres que rigen en un grupo (ya sea éste social, cultural, étnico, religioso). Siguiendo esta definición, en una determinada sociedad pueden convivir morales diversas. Es lo que algunos autores llaman ‘ética mínima’ aquella que permite, por lo menos la convivencia pluralista y democrática desde diversas morales sociales e individuales teniendo en cuenta los intereses de todos los afectados en pie de igualdad basada en la justicia, ejemplo: Los Derechos Humanos.
- El otro es generar una enseñanza diversa, es decir, que no es inculcar o imponer una moral o determinados valores que conforman el patrimonio de esa moral, es enseñar a razonar moralmente, empleando principios éticos de fundamentación de los valores y de las normas. Es enseñar a resolver, por el diálogo argumentativo los conflictos de valores,

² Esta y las siguientes referencias a Gladis Quiroz corresponden a la entrevista que le realizara Isabelino Siede el 30 de octubre de 2013.

es enseñar a respetar las diferencias y a construir proyectos comunes, por pequeños que sean, basados en los principios racionales y en el diálogo argumentativo” (Baranda y otros; 2004: 3).

Según rememora Quiroz, la intención de los autores era evitar el adoctrinamiento y favorecer un trabajo didáctico activo tanto del docente como de los alumnos:

“[...] trabajamos mucho sobre el papel del docente en el aula: cómo tenía que actuar el docente, para que esto no se convierta desde una moralina, de inculcar desde lo moral, que sea una reflexión crítica de los temas. Entonces se hablaba de la neutralidad beligerante³, del docente mediador, del docente que guía al alumno y que el alumno sea el que logre discernir, el que llegue a debatir, el que llegue a poder sostener una postura”.

Quiroz no recuerda con exactitud la bibliografía más relevante que tenían en cuenta al redactar los lineamientos, pero enfatiza el rol de Carlos Cullen como referente general: “Cullen era creo que donde estaba la base de todo cuando trabajábamos. Todo lo que era la ética y lo que era de los espacios públicos y cuando hablábamos de ciudadanía y todo. Cullen fue una de las bases”. Quiroz menciona una discusión con Gustavo Schujman sobre la noción de trascendencia, cuando éste supervisaba la redacción de la prescripción curricular provincial desde el Ministerio de Educación de la Nación:

“Con Gustavo Schujman, que él estaba en el equipo de Nación, una vez tuvimos una entrevista [...] acá en la provincia, en Río Gallegos. Venía precisamente a leer y a interactuar con nosotros sobre el diseño. [...] El de trascendencia fue un concepto que se debatió bastante. Porque nosotros planteábamos la trascendencia desde un proyecto de vida, vamos a decir, un proyecto que se iba conformando el niño, el adolescente, y por ahí la postura de él era que trascendente daba más para lo espiritual, lo ascendente, lo que está más allá, algo superior”.

El debate tiene relevancia si se toma en cuenta que la noción de “trascendencia” había sido una de las incorporadas por la jerarquía católica a los CBC. En este caso, los especialistas provinciales pugnan por mantenerla, mientras el referente nacional prefería obviarla.

La prescripción curricular es ambigua en lo referente a la inserción práctica de esta área en el proceso formativo que ofrecen las escuelas: está teñida del enfoque de la “transversalidad”, característico de la época en que fue escrito, con alusiones poco específicas al modo en que se concibe esa transversalidad:

“Se crea el área de Formación Ética y Ciudadana y se sistematizan sus contenidos. Existe, en primer lugar, un núcleo de contenidos específicos que merecen un tiempo y espacio propio para su enseñanza (entre ellos se puede mencionar: el diálogo argumentativo, los aspectos morales de la acción humana y el estado de derecho). En segundo término, se puede reconocer la presencia de contenidos de Formación Ética y Ciudadana durante el desarrollo de los contenidos de otras áreas (temas como por ejemplo la conquista de América: Ciencias sociales, o las variedades lingüísticas: lengua). Asimismo, durante la vida cotidiana, tanto en la escuela como en la comunidad, se presentan permanentemente situaciones que pueden ser puntos de partida para el desarrollo sistemático de algunos

³ Alude a una categoría acuñada por Jaume Trilla (1992), a la que probablemente accedieron a través de textos de Cullen (1996), quien la menciona en repetidas ocasiones.

contenidos del área (como la resolución de conflictos grupales, la necesidad de practicar la toma de decisiones o la participación en acciones comunitarias)” (Baranda y otros; 2004: 2).

Un rasgo particularmente relevante del diseño provincial del área es su escaso regionalismo⁴: hay muy pocas alusiones al contexto sociocultural local y pocas señales indican que se trata del diseño curricular santacrucense. Sí hay algunas apreciaciones globales de la coyuntura histórica, como la siguiente:

“Con la recuperación de la vida democrática aparece con claridad la necesidad de enseñar a vivir en democracia, a defenderla, a valorarla, para lo cual es necesario conocerla y conocerla bien entendiendo sus desafíos actuales, ante la evidencia de la crisis de las instituciones sociales fundantes del orden y el progreso, como la familia y el estado y ante la fuerte crisis de valores, las desigualdades en el desarrollo, la interculturalidad, la comunicación masiva, el fracaso del Estado de Bienestar y la retirada de las ideologías y de las utopías” (Baranda y otros; 2004: 2).

Como contrapartida, el diseño invita a contextualizar el área, aunque ofrece escasas herramientas para realizar esa tarea:

“El área de Formación Ética y Ciudadana permite y requiere una contextualización específica en cada comunidad escolar, a fin de atender las necesidades y demandas particulares de sus alumnos. La contextualización plantea desafíos nodales para los docentes y la organización escolar:

- revisar activa y permanentemente la coherencia entre pensar, sentir y hacer de todos los adultos que están en contacto con los alumnos.
- avanzar en los niveles institucionales de criticidad, creatividad, solidaridad y compromiso.
- establecer encuadres institucionales de justicia y solidaridad, que permitan la justificación argumentativa de las acciones y decisiones pedagógicas adoptadas” (Baranda y otros; 2004: 2-3).

Ese rasgo de apertura, con la expectativa de que cada institución y cada equipo docente contextualizara los contenidos y las modalidades de enseñanza, hoy es evaluado con rasgos autocríticos por parte de Quiroz, consciente de que ese proceso no pudo llevarse a cabo:

“Inclusive en los alcances nos parecía, en ese momento, que teníamos que dejarle la posibilidad al docente de poder tener contenidos amplios como para que pueda seleccionar y elegir de acuerdo a la realidad que tenía. Precisamente por esa transversalidad que había en primero y segundo ciclo. [...] Si hoy yo me pongo a pensar y a mirar el diseño con la experiencia esta del diseño de secundaria, puedo decir que, por ahí, fueron contenidos o alcances demasiados amplios y generalizados, que hizo que el docente de acuerdo al perfil que tenemos, que son muchos en la provincia, los temas, los contenidos elegía de acuerdo a su perfil y no de acuerdo a la integración de la disciplina. [...] En ese momento nos parecía que era lo mejor cómo estaba estructurado el diseño del PEI, para que se empiece a trabajar Formación Ética y Ciudadana y para después realmente darle la solidez que tenía que tener. Para ese momento, pudo haber estado

⁴ Esta consideración no implica valorar el “regionalismo” como una virtud, sino que llama la atención que se trata de una prescripción formulada al margen de cualquier rasgo local y enunciada para un contexto abstracto o etéreo.

acertado, pero después, a medida que fueran pasando los años, yo como profesora de FEyC me voy del lado del docente, me di cuenta que generalizamos demasiado. Nos faltó un poco más de especificidad en los contenidos. Más allá de toda la fundamentación, de todas las orientaciones que tiene el diseño, muy bueno, pero me parece que nos faltó un toque, otra impronta.”

Abrumados por la novedad de los cambios curriculares, la expectativa de los docentes era recibir una capacitación específica que complementara su formación de base y ofreciera orientaciones más concretas para la práctica, según menciona Quiroz: “como mis colegas de la EGB sabían que yo estaba en el diseño, lo que recuerdo es que, por ahí, también decían que si bien ellos trabajaban algunos temas así aislados o solitarios, también necesitaban mucha capacitación, mucha formación porque no sabían cómo encararlo, cómo darlo, para que no sean los temas abstractos, sino que les sirva para los chicos. Vamos a decir, era toda una novedad para ellos y los miedos de todos los comienzos, ¿no?” Según la autora, esa expectativa quedó insatisfecha, pues el equipo que redactó el diseño terminó sus funciones al entregarlo y no tuvo incidencia en la capacitación posterior:

“sé que se hizo un proceso de socialización, de ‘baja’⁵ de diseño. Yo estaba en la EGB3, ejerciendo Formación Ética y Ciudadana y me hicieron ir una vez que presentaron el diseño. Pero no lo hicimos nosotros. [...] En mi escuela, al menos, una sola vez se presentó. [...] Faltó la socialización, faltó el trabajo, la mesa de trabajo con los docentes, la socialización posterior, inclusive, la capacitación faltó. Que si no era la capacitación pagada no teníamos o había capacitaciones aisladas que se enteraban pocos, pero no sé si eso pasó en toda la provincia o desde la realidad que visualicé desde mi lugar, ¿no? Yo desde el 2004 no estuve más en el equipo”.

Como resultado de ese proceso trunco, en su mirada retrospectiva, Quiroz evalúa que el área se implementó muy parcialmente:

“En varias escuelas se implementaron proyectos donde uno veía que se trabajaban estos temas transversales. Desde proyectos institucionales ya se aplicaban estos proyectos, implementados ya desde el PEI⁶. Desde el primer día la institución organizaba ese proyecto y participaban, es decir, interdisciplinariamente las disciplinas. En las aulas no le puedo decir mucho porque de acuerdo a mi experiencia en la escuela, se seguía dando, vamos a decir, en quinto grado la constitución... No había una articulación. Me parece que faltó esa articulación. Sé que en algunos colegios lo hicieron. Después a lo lejos uno escucha que se hicieron proyectos pero no sé si partiendo desde lo que era el objetivo nuestro de Formación Ética y Ciudadana, ¿no? [...] En primero y segundo ciclo, yo no soy de esos niveles y a lo mejor pecho de decir si se trabajó o no se trabajó y no quiero herir susceptibilidades tampoco, ¿no? [...] Se subestimó demasiado a Formación Ética y Ciudadana, me parece, y solamente empezaron a trabajar temas emergentes o temas que surgen en el momento y, por ahí, se olvidaron del fundamento teórico o, vamos a decir, la especificidad que se le tiene que dar”.

En líneas generales, el ingreso del área a la prescripción provincial parece haber sido un experimento trunco, en el que la gestión de gobierno impulsó una novedad curricular sin

⁵ Se trata de una expresión coloquial, proveniente del ámbito político: “bajar” el diseño es llevarlo a las bases, como instructivo, a través de instancias de explicitación y orientación.

⁶ PEI significa “Proyecto Educativo Institucional” y alude a la responsabilidad de cada escuela en elaborar una propuesta educativa y definir sus contenidos transversales, en ejercicio de su autonomía.

asumir la responsabilidad de darle cauce, proveer de herramientas y realizar un seguimiento evaluativo. Según hemos analizado, pueden objetarse los fundamentos teóricos y los lineamientos pedagógicos de la prescripción curricular, redactada por un equipo con escaso trabajo previo y directivas poco claras, que se disolvió apenas entregó el texto solicitado. Asimismo, es claro que el ingreso al currículo de una nueva área de enseñanza requería algún plan de capacitación y desarrollo curricular, para acompañar a docentes que no habían recibido orientaciones para ello en su formación básica. Sin embargo, sólo se envió a las escuelas un documento normativo en el que la nueva área ocupaba las páginas finales.

3. RESULTADOS: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

3.1 Materiales y método

Este proyecto de investigación adoptó una metodología cualitativa para el estudio de un caso particular, geográfica e históricamente contextualizado, de relación entre el currículo prescrito el currículo real. Como herramientas específicas, se utilizó el análisis del discurso, grupos focales y entrevistas a docentes.

Desde un enfoque cualitativo – interpretativo, este trabajo puede encuadrarse como un estudio de caso, en tanto los resultados de la investigación no son criterios generalizables sobre la construcción de contenidos curriculares, sino la detección de un recorrido particular: el de la formación ética y ciudadana en una zona de una provincia argentina.

El análisis de los programas oficiales, primer componente metodológico, ha permitido relevar los enunciados prescriptivos y develar sus significados en el contexto de su enunciación. Buenfil Burgos ofrece una definición relevante para esta tarea: “El proceso en el cual un significado es ligado a una imagen acústica es la significación. En el plano de la lengua hay una mayor estabilidad y grado de fijación. Empero la significación nunca es absoluta, ya que los conceptos no se fijan a los significantes de manera única y definitiva, sino que cambian de valor dependiendo del lugar que ocupen en el sistema más amplio de significaciones” (2009: 107). En definitiva, se trata de una aproximación semántica a través de lecturas textuales y contextuales que favorezcan una interpretación plausible en cada caso. El análisis lingüístico de la prescripción requirió poner en relación cada enunciado con el resto de los programas y con el contexto social:

“El ACD⁷ es particularmente apropiado para el análisis crítico de políticas porque permite realizar un estudio detallado de la relación del lenguaje con otros procesos sociales y el modo en que el lenguaje opera dentro de las relaciones de poder. El ACD proporciona un marco para un análisis sistemático –los investigadores pueden ir más allá de la especulación y demostrar el modo en que efectivamente operan los textos de políticas [...]. Es la combinación del análisis lingüístico con el análisis social lo que convierte al ACD en una herramienta particularmente útil para un análisis crítico de políticas en comparación con otros enfoques” (Taylor; 2009: 178).

Un segundo componente metodológico está formado por los grupos focales. El grupo focal es una técnica de recolección de datos que promueve la interacción del grupo sobre un asunto determinado por el investigador. Es decir que ubican la interacción en un grupo de discusión como fuente de datos que no emergerían de la entrevista individual o el formulario autoadministrado, al mismo tiempo que reconocen el rol activo del investigador al generar la

⁷ ACD significa “análisis crítico del discurso”.

discusión del grupo para sus propósitos investigativos específicos. Asimismo, permite que el intercambio con colegas suscite contrastes y detección de contradicciones entre los participantes.

En este caso, se realizaron once grupos focales con docentes de nivel primario, entre agosto y diciembre de 2013. De ellos participaron 27 docentes en ejercicio, de escuelas comunes y especiales, de gestión pública y privada, de las localidades de Caleta Olivia, Pico Truncado y Cañadón Seco.

El tercer componente metodológico previsto originalmente eran observaciones institucionales y de aula, que permitirían relevar algunas distancias entre lo dicho y los gestos, así como develar lo no dicho del currículo efectivamente existente. Dichas observaciones no pudieron efectuarse por problemas operativos de diversa índole y porque el resultado de los grupos focales mostraba la conveniencia de torcer la mirada de los investigadores hacia los equipos directivos antes que al aula. Por tal motivo, fueron reemplazadas por entrevistas en profundidad, que se llevaron a cabo con un listado de tópicos, a fin de permitir la emergencia de nuevas categorías, ejercer un control mínimo sobre las respuestas de los informantes y promover que ellos se expresaran en sus propios términos. De esta manera se intentó comprender la perspectiva de cada persona, sin imponer las percepciones propias del investigador. Se realizaron once entrevistas a directivos de sendas escuelas de las tres localidades mencionadas, entre julio de 2014 y mayo de 2015. En algunos casos, aunque la entrevista estaba pautada con un representante del equipo directivo, se sumaron otros integrantes, por lo cual participaron quince entrevistados, de escuelas comunes y especiales, de gestión pública y privada. Seis de ellos eran directores y ocho vicedirectores. Este tipo de entrevistas cualitativas permitió recoger información de la subjetividad de los actores, en aspectos como sentimientos, actitudes y motivaciones, pensamientos o ideas, significados atribuidos a cada términos o categoría, recuerdos emblemáticos, etcétera.

“Para poner en práctica una visión crítica del curriculum y de la elaboración teórica sobre el mismo es preciso estar al tanto de que somos, en cuanto teóricos y en cuanto profesores, productos y productores de ideología y esto, a su vez, exige que nos organicemos con otros para hacer nuestras propias críticas, histórica y políticamente sensibles, de nuestros valores e ideas sobre el curriculum, sobre nuestras propias prácticas educativas, y sobre nuestras situaciones de trabajo” (Kemmis; 1993: 136. *Itálica en el original*).

En definitiva, el desafío requiere una reconstrucción descriptiva minuciosa y un ejercicio interpretativo tan atento a las recurrencias como susceptible a lo inesperado y tan preocupado por el detalle como por las generalidades que los engloban. ¿Cómo garantizar confiabilidad y validez en cada uno de los componentes? La idea de utilizar diferentes estrategias de producción de información respondió a la intención de construir una mirada integral del objeto de investigación. Los investigadores interactuaron de forma dinámica con material de los tres componentes en el trabajo general de análisis e interpretación. Con cada herramienta metodológica se produjo información específica y de valor singular, pero todas ellas se orientaron a la exploración y profundización de un mismo proceso, acerca del cual aportaron información diferenciada y matices peculiares. La triangulación de estos abordajes permitió el cruce, la integración, el contraste y la detección de complementariedades entre distintos tipos de recursos interpretativos. Según Gallart, “la idea subyacente es que al contrastar puntos de vista distintos, teniendo en cuenta el lugar desde donde se enfoca, se obtiene una imagen

mucho más completa de un objeto” (1993: 139). Woods ofrece una imagen de la fortaleza que dicha articulación otorga a los resultados:

“Con todo, los medios más importantes de confirmación de informes y de observación, y en verdad de cualquier cosa en el trabajo etnográfico, reside en la ‘triangulación’. Los triángulos tienen una fuerza enorme. Entre otras cosas, constituyen la estructura básica de bicicletas, puertas y techos de casas. En astronomía la triangulación hace posible una extraordinaria precisión a distancias fabulosas. Análogamente, en la investigación en ciencias sociales, la utilización de tres métodos diferentes o más para explorar un problema aumenta enormemente las probabilidades de exactitud” (1987: 101-102).

La triangulación de la información ha ayudado, entonces, a superar las limitaciones de cada fuente individual, al mismo tiempo que comprometió a cada investigador a ahondar más en cada una de ellas, en tanto su imbricación promovía nuevas preguntas, nuevos significados y nuevos intersticios ocultos a la primera vista.

3.2 Resultados

En este trabajo, nos interesó analizar cuatro cuestiones básicas: (1) las visiones de los docentes sobre las comunidades con las cuales trabajan, (2) los propósitos y contenidos que consideran más relevantes en la formación ética y ciudadana, (3) las metodologías que adoptan para la enseñanza y (4) los principales problemas que encuentran en su trabajo. Analizamos estas cuestiones de manera conjunta, pues los testimonios las enhebran entre sí, para luego diferenciar las conclusiones.

Algunos fragmentos permiten reseñar las miradas predominantes los docentes sobre la población de la escuela en la que se desempeñan:

“En esta escuela he observado que [...] son papás que tienen diferentes niveles económicos. Los que están en riesgo son menos, o sea, hay una población bastante alta de papás que pueden solventar los gastos de la escuela, son papás que se acercan a la institución, que participan en los talleres, que se observa mayoritariamente un acompañamiento de la familia para con los nenes” (K1).

“La mayoría son familias con un buen pasar económico, aunque también hay algunos desfases económicos en algunos chicos, pero son los menos. Sí, son los menos, fuera de eso cubren, digamos, las expectativas generales que permite la escuela” (I2).

“Yo estoy solo con uno de los primeros, pero es variadito en cuanto a lo que veo culturalmente. Económicamente hay bastantes necesidades. [...] Vos quizás los ves afuera o en la casa y no la hay, pero yo he trabajado en cinco escuelas y te puedo asegurar que adentro de la escuela te da la sensación que todos tienen necesidades. No traen materiales, no tienen cosas, tienen hambre, se desesperan por un pedacito de pan, se desesperan en el kiosco, pero por ahí lo encontrás en la calle o los vienen a buscar y viene en terribles vehículos, los ves de otra manera. Entonces yo no sé por qué en la escuela se ve esa parte que quizás no es real, pero es la que nos toca vivir adentro” (J3).

“En [la escuela privada] no tenemos mucha problemática en cuanto a lo social. Los chicos lo que tienen es muy buen poder adquisitivo, que es importante, vos si le pedís un libro por ahí sí te lo llevan... El material que les pedís te lo llevan, no hay muchos

problemas... [...] Tenemos obviamente problemas de padres separados [...] familias ensambladas. Pero en cuanto al nivel de los chicos tanto adquisitivo como familiar es bueno, digo comparado con lo que uno vive en una escuela pública. [...] Ahí tenemos chicos con problemas de drogadicción, chicos con problemas de vandalismo, que roban... entonces es como que uno ve dos realidades diferentes cuando trabaja en la privada y en la pública” (H2).

La caracterización de la población escolar es realizada, de manera preponderante, a partir de la percepción de la inserción socioeconómica de los grupos familiares de los estudiantes. La mirada de los docentes sobre esos niveles socioeconómicos se define generalmente desde la carencia de atributos correspondientes a otros, estableciendo cierta correlación lineal entre el sector social de procedencia, las configuraciones familiares y el acompañamiento familiar a las propuestas escolares. La mayor parte de los docentes manifiesta su preocupación por las características de los grupos familiares, a las que, o bien atribuyen actitudes de acompañamiento y contención, o bien de abandono y desinterés. De esas actitudes parece depender el éxito o el fracaso de la tarea educativa:

“Hay chicos que nosotros consideramos dentro de un rango normal, que están bastante bien en la educación y en valores, y después hay chicos que tienen diferentes problemáticas familiares... Problemáticas sociales, problemas de aprendizaje... Diferentes problemáticas que nosotros tenemos que atender. Y lo que se ve mucho, sobre todo en los primeritos⁸, que es la base, es que hay que apuntalar mucho, y la dejadez de los padres” (G1).

“Yo trabajo a la mañana donde hay familias ‘desambladas’ (sic), muchas madres solteras con chicos que no mandan a los chicos más grandes a la escuela porque tienen que cuidar a los hermanos porque ellas trabajan, y los chicos van la mayoría por voluntad propia. Si bien ellos van y se sientan y no hacen nada, ellos quieren estar ahí. Entonces uno tiene que buscar la manera de atenderlos. [...] En la escuela de la tarde es distinto. Es inclusive por la ubicación de la escuela, hay acompañamiento de los padres, se preocupan” (B1).

“Son niños de los cuales, por sus características particulares, tenemos que ‘remar’⁹ con la situación familiar que se vive, de asistencia, en muchos aspectos. Por ejemplo: hay niños que se me descomponen a las dos o tres de la tarde, y ‘¿qué te pasó?’ ‘¿Cuál fue el problema?’ Y, son niños que se levantan al mediodía, evidentemente a la mañana no desayunan, no almuerzan, entonces la escuela les tiene que proveer una taza de leche como para que ellos puedan seguir su rutina. No es tipo de pobreza, no pasa por la situación económica, sino que pasa por la desatención de la familia en sí, la contención que el niño requiere y no le están brindando” (A1).

“Las familias son muy colaboradoras, son de estar presentes, también se nota por ahí en el turno tarde que hay más presencia de los padres y en la mañana la realidad es que trabajan y por ahí los chicos están más solitos. [...] Tenés grupos muy tranquilos, los papás colaboran bastante en lo que se les solicita colaborar. Por ahí tenemos uno, dos o tres en cada grupo de niños que tienen dificultades, pero bien” (D2).

⁸ Se refiere a los alumnos de primer grado, de una edad teórica de 6 años.

⁹ “Remar” es una expresión coloquial que refiere a una actividad realizada con esfuerzo.

“He trabajado de cuarto a séptimo, y se ve el desfase en cuanto a la poca participación de los papás, incluso en el seguimiento de los aprendizajes del alumno. [Esta es la] Primera vez que estoy en primer grado y se nota mucha participación. [...] Después he vivenciado que se pierde completamente, y en los últimos años el chico está muy abandonado en cuanto a lo afectivo y en cuanto al acompañamiento de su aprendizaje. Lo primero que marca a un niño es su familia y el entorno de la familia” (K2).

En estos testimonios, los docentes se manifiestan sorprendidos y desconcertados ante la ausencia de los sentidos históricamente asignados a las relaciones entre padres y docentes, entre familias y escuelas, para la integración social y económica en la sociedad moderna, en la que habitualmente la escuela y los docentes eran vistos como aliados necesarios para el ascenso social. En la voz de algunos docentes, se enfatizan particularmente las carencias de algunos grupos sociales, entre los cuales predominan los inmigrantes recientes:

“En la escuela la mayoría de los niños son carenciados, tenemos un porcentaje de bolivianos y gitanos. No son la mayoría, pero es importante la cantidad, por ejemplo, los bolivianos la mayoría son analfabetos, hacen sólo lo que los maestros les piden. Por ejemplo, ellos viven con sus abuelos y padres y hablan quechua nada más, y me ha pasado que le voy a enseñar al niño y no saben castellano, no están informados, no leen bibliografía, no manejan información diaria ni los periódicos, entonces hay un nivel bajo de aprendizaje y económico” (E1).

“Los tratamos de incluir [a los niños bolivianos], citamos a los padres, no son todos de la misma condición, hay algunos alfabetizados y de buena condición económica. Con ellos trabajamos los valores como el resto. En lo que sí tenemos problemas es en lengua, porque ellos no articulan bien para hablar. Con respecto a los gitanos ellos son analfabetos, por ejemplo, viene una gitana para anotar a un chico para segundo, le decís que no hay lugar y dice: bueno, anótamelo en cuarto. Esos padres no se preocupan, no traen libros” (E1).

“En la otra escuela, a la mañana, si bien no hay zingaros, es más o menos lo mismo. No hay un acompañamiento de los padre Los chicos la mayoría van por voluntad propia [...] y ya algunos andan en la delincuencia, alcohol y drogas, entonces es muy difícil” (B1).

En estas expresiones, las diferencias culturales se conciben como carencias y limitaciones atribuidas a comunidades étnicas en forma global. Allí se advierte la circulación de visiones estigmatizantes y estereotipadas sobre algunos conjuntos sociales, sustentadas en la jerarquización –y al mismo tiempo- desvalorización, de determinados saberes y cánones culturales. Cabe preguntarse cuánto de esta descalificación cultural respecto de los saberes que portan determinados grupos sociales explicaría, en parte, “la falta de acompañamiento” a la que aluden los docentes en otros tramos.

Al indagar sobre la importancia de la Formación Ética y Ciudadana, sus propósitos y sus contenidos, la mayoría de las respuestas apuntan a la “transversalidad” del espacio, sin dar cuenta de su significado y anclaje en las prácticas, sino más bien en aras de explicar su indefinición y ausencia de peso institucional. Las prácticas reales del espacio curricular dependen, como lo manifiestan en las entrevistas, de la decisión personal de cada docente:

“Nosotros a veces conversamos que sería bueno tener el área de formación ética porque por ahí no todos los docentes están dispuestos a querer trabajar con esto de los valores inculcar los valores” (B1).

“Es una cuestión también muy personal de uno de inclusive lo que yo traigo desde niña, cómo me lo han enseñado, que es lo que me atrajo, que es lo que yo leo aparte, no me preguntes de autores porque yo soy de leer hasta los diarios, así que... ni me fijo en los autores. Es un error mío, pero sí de leer y buscar cosas y mostrárselos a ellos. Sí, yo sí, yo lo trabajo. No vengo y digo ‘hoy vemos formación ética’ pero cuestiones sí, yo le doy importancia. Así me criaron a mí. [...] Todo ese tipo de cosas que a nosotros nos enseñaron de otra manera, como que se dejó de lado. Yo no sé, yo soy más hincha, quizá. Por ahí prefiero dejar de enseñar dos más dos y...” (J3).

Formación Ética y Ciudadana pareciera ser un espacio que no existe a menos que se cuente con la buena voluntad del docente que asuma este desafío como propio. Y en esa entrega lo que se transmite son las convicciones subjetivas del propio educador. Ocuparse o no de la Formación Ética y Ciudadana dependería de la relevancia que tenga para cada docente en su peculiar forma de concebir el mundo. El docente en este sentido no es agente público, sino una especie de madre o padre que decide qué es valioso transmitir a sus hijos: se licua lo público en las bienintencionadas iniciativas privadas.

Entre los contenidos de la Formación Ética y Ciudadana, dos cuestiones aparecen recurrentemente en las entrevistas como contenidos casi exclusivos: los valores y el buen comportamiento (que frecuentemente se desliza hacia los buenos modales). En ambos casos, la fuente de legitimación de lo que se enseña es un difuso pasado de las escuelas y de las familias, usualmente ejemplificado en el pasado personal de los docentes. Las afirmaciones que generalmente acompañan a esta perspectiva subrayan la “pérdida de valores” o la “crisis de valores” por la que estaríamos atravesando como sociedad. Allí cobra sentido la visión del “otro como carente” que mencionamos más arriba, al analizar las representaciones sobre los grupos familiares. Las actitudes y valoraciones de las familias aparecen, en la voz de los docentes, como el principal obstáculo para su tarea:

“Eso del acompañamiento de la familia y que desde la familia no se trabajan los valores, el respeto por el otro, por uno mismo [...]. Por ejemplo, tenemos familias zíngaras. Ellos no tienen nuestros mismos valores. De hecho les da lo mismo que el chico aprenda o no, que vaya a la escuela o no.... No hay un acompañamiento ni una misma mirada, ni un mismo discurso desde la escuela y la casa. Son discursos totalmente distintos” (B2).

“En general los valores en la sociedad están muy vapuleados, entonces es difícil poder formarlos en valores a los chicos [...]. A veces es muy difícil porque por ahí vienen padres que aceptan la situación, que acompañan y para mejorar y por ahí hay padres que no tenés esas respuestas ni ese apoyo y que, por ahí, no te entienden lo que vos querés que entiendan, como que tienen otros valores las familias ahora. [...] Yo lo que noto es que la familia que generalmente están en contra, yo noto que no tienen valores tradicionales” (C1).

“Yo no veo un problema de enseñar una disciplina como la ética ciudadana, lo que sí rescato es que ha desaparecido en algunas familias esto de ser ético y ciudadano, y esto no quiere decir que uno coma santos todo el día, sino valores primordiales: el respeto...el respetar horarios, el respetar valores, el respetar al par, el respetar al

mayor. Y la escuela es una institución moderna, que no ha cambiado, desde el tiempo en que ha nacido” (I1).

“Por ejemplo tenemos un nene [que] no sé porque saca cosas, las roba. Nosotros no le decíamos directamente ‘eso es robar’ o no le decimos ‘sos un ladrón’ pero ya los nenes lo están digitando así como ladrón como el que saca cosas. El nene no necesita las cosas porque viene de una familia que el padre trabaja bien, la señora también es una familia bien, normal constituida de lo que nosotros decimos familia tradicional” (C2).

Predomina entre estos docentes una visión objetivista de los valores como algo absoluto y estático, cuyo esplendor está en el pasado y que, en el presente, “se pierden” o “son vapuleados”, que merecen ser recuperados y protegidos. Asimismo, atribuyen a las familias una responsabilidad indelegable en la transmisión de los mismos como condición de posibilidad del trabajo pedagógico escolar. En la tradición de Durkheim (1973) y de Berger y Luckmann (1994), la formación escolar es un complemento de lo que se inicia en la casa: una socialización homogénea y legítima, responsable de educar en valores tradicionales, sin lugar para diversas socializaciones posibles ni diferencias culturales dentro de una misma sociedad. En esa línea, las miradas de los docentes expresan resabios del contrato fundacional del sistema educativo, establecido sobre un conjunto de reglas y normas en adherencia a determinados valores constitutivos del proyecto moderno: la expansión de la escuela, como hemos visto, se sustentó en principios y valores de fuerte sentido moralizador. Se advierte, en las voces de estos docentes, las resistencias que operan en forma explícita e implícita sobre los sujetos que con sus particularidades y diferencias interpelan a la escuela:

“Las sociedades van cambiando y los valores se han ido perdiendo: el respeto... Hay un montón de cuestiones que quizás antes era enseñado en la familia, hoy por hoy se están perdiendo y cuesta mucho hacer el trabajo sólo desde la escuela. ¿Entendés? Porque al pibe¹⁰ no le importa y a la familia tampoco, y a la sociedad tampoco. Entonces vos estás en contra de todo eso, tratando de enseñar algunas cuestiones” (C1).

“Los famosos valores y modales que se perdieron. O no es que se perdieron, yo creo que cambiaron de orden. Hay otras cosas que se mantienen iguales. Como que se ha deteriorado bastante el ‘por favor’, el ‘gracias’, el ‘permiso’, bueno ‘te explico’, ‘te cuento’, ‘te escucho’, ‘hablo’, o sea, ‘te respeto’, ‘ayudo’, ‘ser solidario’” (J3).

El maestro constituiría el guardián de los valores perdidos, o bien el transmisor de los valores “reificados”, “objetivos”, “indiscutibles” que habitan inmutables en el firmamento, y que es necesario volver a “encontrar”. Los relatos acerca de su práctica dan cuenta de que “transmitir valores”, o “inculcarlos” constituiría la principal tarea de la Formación Ética y Ciudadana. Los discursos de los docentes, en este sentido, se inscriben en la tradición de Durkheim, que Puig Rovira (1996) denomina “educación moral como socialización”: tendencia basada en la adaptación heterónoma a un sistema de normas y valores absolutos en los que los sujetos en formación no tienen intervención, sino más bien la tarea de internalizarlos. El propósito de la socialización no es pensar ni construir a la sociedad, sino incluirse en ella: “Según esta perspectiva existen una serie de valores y normas de conducta que deben ser transmitidos de una generación a la siguiente de forma inapelable. Dichos modelos y normas se plantean como incuestionables y, por lo tanto, ajenos a cualquier modificación o replanteamiento” (1996: 21).

¹⁰ La palabra “pibe” se emplea, en el ámbito rioplatense, para referirse a un niño. Puede tener un sesgo peyorativo, pero no parece tenerlo en este caso, donde sólo expresa familiaridad.

El maestro que se refiere a lo que está bien y lo que está mal es un ejemplo de esta perspectiva, que transmite un absoluto moral y entiende la autonomía como adaptación heterónoma. Lo que está bien y está mal no es algo a construir, ni a debatir, sino a “descubrir”. En algunos fragmentos de las entrevistas realizadas a los docentes, indagando sobre los contenidos de la Formación Ética y Ciudadana aparece esta concepción del valor como algo “inmutable”, “objetivo” que es necesario reconocer, preservar y transmitir. Eso se expresa en el tipo de actividades propuestas para la enseñanza, en las escasas ocasiones en las que algún docente las menciona:

“Generalmente nosotros tratamos de buscar algunos cuentos que se reflejen con alguna problemática que estaban pasando en el aula. Entonces ellos mismo se van dando cuenta y vamos viendo qué es lo que se debe hacer y lo que no se debe hacer, qué es lo que está bien y qué es lo que está mal” (B1).

Los docentes que manifiestan realizar alguna actividad de enseñanza, apelan a textos de ficción como fuente de valores y herramienta para una transmisión comprensible. En la voz de estos docentes, las escuelas comparten una imagen de una escala armoniosa y ordenada de valores, que guiaría sus acciones formativas:

“Trato de buscar los textos que busco que tengan algún valor para destacar, ahora yo estoy dando una novela que tiene que ver con el racismo con el tratar del desprecio, habla del desprecio que tenía una nena chiquita porque era negrita entonces hablamos y desde ese lado yo lo abordo” (C3)

“Y yo creo que es justamente formar ciudadanos. O sea que cuando los chicos crezcan que crezcan con estos valores, de respeto, de cuidado y demás hacia la sociedad y que puedan ser ciudadanos íntegros los que puedan insertarse en la sociedad en cuanto a trabajo y demás” (B2).

“Después de la lectura generalmente comentábamos cual es el valor que surge y después otra situación que también podemos trabajarlo en la que hay algún valor que ha sido vapuleado entonces este lo trabajamos y tratamos de que quede cerrada la idea de lo que nosotros queremos que entiendan de ese valor” (C2).

“Para nosotros lograr en el niño la formación de los valores: respeto, solidaridad, compañerismo. Bueno, tratamos de buscar que los niños sean respetados respetando, ¿no es cierto? Inculcando solidaridad, el cuidado, cuidarse y, bueno, todo lo que son los valores” (E1).

“En mi escuela también no se trabaja como un contenido aislado, sino algo transversal en la que uno, a través de cuentos o textos, hace ver a los chicos estos valores del respeto hacia el otro, hacia las pertenencias, hacia las personas, hacia las opiniones ajenas” (B2).

El uso de textos ficcionales y relatos con moraleja amerita indagaciones futuras, a fin de caracterizar con mayor precisión la concepción didáctica de los docentes y los contenidos efectivamente desplegados en ese trabajo.

Entre los valores más mencionados, están la solidaridad y el respeto, aunque no siempre parecen aludir a los mismos contenidos en la voz de diferentes docentes. Posteriores lecturas

nos permitirán avanzar en ese análisis más sutil. Es difícil establecer el fundamento filosófico de las concepciones que los docentes expresan sobre la ética y los valores. En unos pocos casos, hay alusiones más o menos sutiles a la formación religiosa que se desliza desde las prácticas personales de los docentes a su actuación profesional:

“Antes a la mañana trabajaba solamente en el Juan¹¹ pero me ayudó muchísimo esto de saber la vida de Don Bosco, porque he trabajado con chicos sufridos, chicos de la cárcel, chicos que necesitan contención y ahora es como que yo lo aplico. No lo aplico en la escuela donde estoy ejerciendo que es el Juan, donde aprendí la vida de Don Bosco, pero me sirve para la escuela pública, porque en la escuela pública se ven los verdaderos hijos de Don Bosco y ahí tenés chicos problemáticos que no los ves en el salesiano” (H2).

Otro tópico que resulta pertinente destacar, a partir de una primera lectura de las entrevistas, es la vinculación de la Formación Ética y Ciudadana con los buenos modales o buen comportamiento, frecuentemente asociados e incluso identificados con “los valores”. Se trata claramente de modales heredados de cierta tradición civilizadora que erige las pautas relacionales de la clase media urbana como patrón de comportamiento exigible en ámbitos públicos y privados. La diferencia con las pautas familiares es denunciada por los docentes como una falencia de la crianza doméstica:

“Por ahí, a veces, uno peca por ser la ‘maestra ciruela’, de decir ‘llegan tarde’ y pegan un portazo a la puerta, pasan, se sientan, ‘no, mira, retirate, salí, golpeá, pedí permiso’. Decir ‘buenos días’. Sí son esas pequeñas cosas diarias que uno todos los días lo va reforzando, pero bueno sería bueno que todos fuéramos multiplicadores de lo mismo” (B1).

“Desde que un chico, si tiene que ir a pedir algo a otra aula, de que tiene que golpear la puerta, pedir permiso, saludar, sí. Porque es algo que ellos no lo tienen incorporado, no vienen de la casa con eso incorporado (B1).

“Todos los días se trabaja, desde el saludo, desde el ‘buen día’, desde valores que son primordiales, ¿no? Porque, por ahí, hoy en día, capaz que te cruzaás con una persona por la calle y no te saluda, porque el ánimo que tiene o que esto que lo otro, pero, bueno, como siempre digo, un ‘buen día’, un ‘qué tal’ o un ‘buenas tardes’ te abre las puertas en todos lados. Creo que desde ahí nosotros lo trabajamos muy fuerte, eso destaca mucho, mucho, mucho a los chicos de esta escuela” (I1).

“‘No se habla’, ‘hay que levantar la mano’, ‘respetar a la seño’, ‘respetar al compañero’, ‘saludar a los porteros’, ‘saludar a la directora’, ‘llegar a horario’, ¿viste? El cuaderno, no olvidarlo en la casa. Todas unas normas que ellos mismos te las dicen. Y después en el año, cuando surge algo, vos vas al cartel que nosotros lo tenemos pegado en la pared. ‘A ver, ¿qué dice acá?’” (J3).

Esta preocupación por los “buenos modales” puede interpretarse como residuo de una vertiente de educación moral entendida como “formación de hábitos virtuosos”, que Richard Stanley Peters recrea de la tradición aristotélica (Puig Rovira; 1996). Según esta vertiente, el propósito de la educación moral es que el sujeto transforme sus conductas cotidianas y adquiera virtudes o hábitos considerados “buenos” por la sociedad: “No se trata de garantizar

¹¹ Colegio privado, de orientación católica.

comportamientos ‘buenos’ pero aislados, sino de conseguir que el educando actúe correctamente ‘de forma automática’. O dicho de otra forma más suave, se puede facilitar la conducta correcta a fuerza de repetición y del ejercicio” (Puig Rovira; 1996: 63).

Cuando los docentes afirman que Formación Ética y Ciudadana tiene que ver con el cambio de “conductas” y con “portarse bien”, desmerecen toda apelación al razonamiento, al pensamiento crítico y a la participación activa de los alumnos en la justificación y evaluación de sus conductas. Lo que recomienda el maestro está ligado a la forma “correcta” y legítima de “comportarse”. La buena conducta es la traducción en acciones de la “cultura legítima”.

Algunos fragmentos de las entrevistas exponen sin ambages la violencia simbólica que ejerce la escuela como instancia hegemónica: el maestro es portador de la cultura oficial, y esa cultura oficial incluye no sólo lo verdadero y lo correcto, sino también lo bello y lo bueno. Varios docentes dan ejemplo de cómo suavizan sus intervenciones para manipular las decisiones de los alumnos sobre su vestimenta, sus modales o sus elecciones cotidianas:

“Cuando entiendo la situación que vive, bueno, trato de llevar a lo que yo quiero que él realice y darle consejos: ‘mirá, tenés que estudiar, trata de arreglarte, tratá de cambiar de...’ Conductas que no le sirven a él y le sirven para él relacionarse con los otros. En esto estoy y, bueno, es un trabajo diario digamos de tratar de dar consejos, de escuchar, porque si nos plantamos en ‘esto no podés’ creo que no es la forma de construir con el alumno” (D2).

“Entonces el maestro por ahí está diciéndole: ‘¿por qué no cumple?’ o ‘¿por qué no se saca la capucha¹²?’ O sea, él nunca se saca la capucha. Está toda la clase con la capucha. [...] Entonces, si vos le insistís constantemente y estás como que... hostigándolo, él no quiere y te hace la contra. En cambio, si vos lo tenés tranquilo y le decís, por ejemplo... [...] Él, por ejemplo, los primeros tiempos iba vestido con la capucha y los pantalones cortos hasta acá así, así fuese invierno, ¿no? Y él con los pantalones cortos a media canilla. Entonces un día fue de jeans. Entonces le digo: ‘Ay, Ezequiel, ¡qué lindo que estás! ¡Mira qué lindo que has venido hoy, porque [estaba] todo arregladito, la capucha para atrás!’ Le digo: ‘¡qué lindo que estás, Ezequiel!’ ¿No? Desde ese día no se sacó más el jean. Capaz que era el único jean que tenía, pero va con jean y eso lo hace ver más arregladito” (H2).

En estas alusiones a la ropa, a los gestos y a las palabras “adecuadas”, se aprecia un arbitrario cultural que los docentes imponen de modo ostensivo o sutil. ¿Es indiscutible en el relato que “el jean” es mejor que “el pantalón a media canilla”? Que un alumno “vea” la forma correcta de arreglarse, ¿es una tarea docente legítima o avasalla la identidad y las elecciones de cada alumno?

En estos fragmentos, se puede apreciar un currículo efectivo bastante alejado de las prescripciones reseñadas más arriba y continuador de prácticas y creencias de la escuela tradicional. No nos referimos a la violencia simbólica del currículo explícito, que representa

¹² Una capucha es una parte de una prenda de vestir, que cubre buena parte de la cabeza y todo el cuello. Puede ser utilizada como protección contra el frío intenso o como moda. En el medioevo, ese tipo de caperuzas estaban asociadas a los hábitos monásticos, pero actualmente los jóvenes las usan como una expresión sutil de rebeldía, pues algunos delincuentes las usan para dificultar su identificación. En cualquier caso, esta u otras explicaciones son sólo interpretaciones posibles sobre la moda y el vestuario de los jóvenes.

en buena medida algunos consensos públicos, sino a preferencias personales que se tornan oficiales e “invisibles” al ser proferidas desde la autoridad escolar.

3.3 Discusión

Las primeras lecturas de estas voces de los docentes nos han permitido detectar algunos contrastes y contradicciones entre:

- una prescripción curricular descontextuada y una práctica educativa que atribuye sus mayores limitaciones al contexto socioeconómico y cultural;
- un área de conocimiento que planteaba la intención de someter a juicio crítico los discursos morales dominantes y unas prácticas escolares en las que esos juicios son naturalizados y transmitidos como contenido de enseñanza;
- una expectativa curricular de aportar a la transformación de la sociedad a través de la educación ciudadana y una expectativa del cuerpo docente de que la comunidad recupere valores perdidos y acompañe la educación escolar con el ejemplo cotidiano;
- una educación ética que se presentaba originalmente como espacio de construcción de lo público y unas modalidades de enseñanza en la que cada docente enarbola sus propias creencias y costumbres como bandera incuestionable y exige a sus alumnos el sometimiento a ese conjunto representacional.

El diseño curricular provincial no parece ser un documento de trabajo de uso corriente en la vida cotidiana de la escuela. También se advierte que los enunciados del diseño curricular, que pretendían la formación de sujetos autónomos, críticos y solidarios, entre otros adjetivos, han tenido escasísimo impacto en las prácticas. En buena medida, esto se explica por las débiles políticas de formación y capacitación docente, en contraste con la autonomía que la propuesta curricular esperaba de ellos. La definición transversal de este espacio curricular contribuyó a diluir la especificidad disciplinar e interdisciplinar de los contenidos prescriptos. Como contrapartida, resulta necesario que los docentes conozcan las teorías del desarrollo moral y del conocimiento social para construir estas prácticas de enseñanza. En el trascurso de lo que se viene investigando, resulta significativa la ausencia de formación en esta área, donde los docentes denuncian que no se habilitaron espacios para analizar y debatir los fundamentos pedagógicos-epistemológicos que le otorgan sentido a la nueva área.

En este marco, resulta de interés recuperar los aportes de André Chervel (1991), quien investigó la historia de la Gramática como contenido escolar, acuñó la noción de “disciplina escolar” para enfatizar la relativa autonomía del conocimiento escolar respecto al ámbito académico. Este autor advierte la relevancia de los propósitos y las funciones escolares, tal como las entienden sus miembros, como muro de contención o tamiz de procesamiento de las innovaciones curriculares:

“En este punto se puede apreciar el peso y la eficacia real de la tradición. Cuando los objetivos se vienen imponiendo a la escuela desde décadas y, con mayor razón, desde siglos antes, se transmiten entonces a los enseñantes a través de una minuciosa tradición pedagógica y didáctica, compleja y hasta sofisticada a veces. Y no es excepcional ver cómo el conjunto de las prácticas pedagógicas acumuladas en una disciplina acaba por

ocultar a muchos enseñantes algunos de los objetivos últimos que deberían perseguir” (Chervel; 1991: 76).

En tal sentido, su mirada sobre la inclusión de nuevos contenidos se emparenta con la noción de “gramática escolar”, una analogía utilizada por Tyack y Tobin (1994) para designar las estructuras profundas, normas y costumbres que se comparten de manera implícita y que organizan el sentido del trabajo escolar. Así como la gramática de la lengua organiza el significado del habla, la gramática escolar organiza las prácticas escolares. Y es en ella donde se asientan o son repelidas las innovaciones propuestas. En este caso, esa gramática escolar subyacente parece haber deglutido todo intento de renovación del área de Formación Ética y Ciudadana, relegándola al olvido o subsumiéndola en las tradiciones moralizantes preexistentes. Trabajos de evaluación de los procesos curriculares de educación ciudadana, como el de Cox y otros (2014), comparan

“los contenidos de diversos currículos nacionales de educación ciudadana, con el propósito de establecer bases para la discusión y discernimiento acerca de la relación de sus prescripciones con requerimientos de la preparación para la vida juntos del presente, y más concretamente, con la pregunta acerca de cómo tales prescripciones están respondiendo a las necesidades de formar para la dimensión política de este vivir juntos” (Cox y otros; 2014: 5).

Sin embargo, el mero cotejo de prescripciones podría contribuir a formular una imagen muy alejada de lo que efectivamente ocurre en las escuelas de la región. La identificación de la prescripción curricular con el currículo supone una traslación demasiado esquemática y mecánica de las intenciones de política educativa a los criterios de intervención didáctica en la cotidianidad de las aulas. En este sentido, advierte De Alba que

“el currículum es la síntesis de elementos culturales, esto es, de conocimientos, valores, creencias, costumbres y hábitos, que conforman una determinada propuesta político-educativa. Estos elementos culturales se incorporan en él no sólo a través de sus aspectos formales-estructurales, sino también por medio de las relaciones sociales cotidianas en las cuales el currículum formal se despliega, deviene práctica concreta” (De Alba; 1995: 60).

El estudio y la valoración de las prácticas pedagógicas efectivamente vigentes es una de las vías principales de comprensión cualitativa de los procesos formativos que despliegan las instituciones, pero se ve seriamente limitado por los enfoques sobre calidad de la enseñanza escolar:

“en las dos últimas décadas ha cobrado relevancia el debate sobre la calidad de la educación. Una sospecha sobre lo que ocurre entre los muros de la escuela ha estado presente en el origen de estas preocupaciones. También la convicción de que es necesario mejorar los aprendizajes que alcanzan los estudiantes en todas las áreas del conocimiento. Desafortunadamente, buena parte de los actuales debates sobre la calidad, pasan casi exclusivamente por las mediciones de conocimientos o habilidades por medio de pruebas estandarizadas aplicadas a los estudiantes en algunas pocas materias. Si bien es mucho más que lo que teníamos en el pasado, este enfoque de la calidad resulta reduccionista en extremo, ya que no considera muchas áreas de conocimiento y margina los aspectos no cognitivos del aprendizaje escolar” (Botinelli; 2013).

El relevamiento realizado abarca casi todas las escuelas primarias del norte de la provincia de Santa Cruz y sus rasgos no pueden atribuirse mecánicamente al conjunto. Sin embargo, tenemos fuertes sospechas de que la ampliación de la muestra no arrojaría resultados muy diferentes. Para ahondar en el análisis, nos interesaría intercambiar informaciones y lecturas con equipo que realicen indagaciones semejantes en otras regiones de la Argentina y también en otros países de América Latina, a fin de comprender más cabalmente los efectos reales de las oleadas de renovación curricular.

En este caso, la mayoría de los testimonios dan cuenta de una presencia marginal o nula de la prescripción curricular, al mismo tiempo que los docentes despliegan una variedad de posicionamiento ideológicos y morales en sus enseñanzas habituales. La expectativa original del área de FEyC, que buscaba intervenir en el currículo oculto para visibilizarlo y someterlo a la validación pública, para denostar su sesgo conservador y potenciar su aporte crítico, parece haber fracasado rotundamente. En el contraste entre las viejas prácticas de educación moral escolar y los nuevos ímpetus de una formación ética de carácter crítico, todo indica que la primera se mantiene incólume en las escuelas analizadas:

“La educación moral (en sentido tradicional) se ha ocupado, en la Argentina y en países vecinos, de transmitir una moral. La formación ética no se identifica con este tipo de educación moral. No implica transmitir (menos aún, inculcar) una tradición. Es crear condiciones para que los estudiantes puedan armar, de manera autónoma, sus propias matrices de valores, construir de manera conjunta una serie de acuerdos básicos en pos de una convivencia justa, justificar sus propias acciones y juzgar críticamente las de los demás, ponerse en el lugar del otro para comprenderlo desde dentro, salirse de su propio yo, descentrarse, para entrar en la esfera de los otros y ampliar su visión del mundo” (Schujman, 2007: 72).

En la puja que caracteriza la construcción efectiva del currículo escolar, no se advierte la presencia de un trabajo de articulación institucional que sirva de encuadre, por lo que queda supeditado a las representaciones y creencias que tienen los docentes respecto de estas cuestiones. En estas prácticas de enseñanza, como en otros aspectos vinculados con las condiciones edilicias y laborales, la escuela se muestra como un páramo desolado, en el que sólo la buena voluntad puede operar ante las inclemencias de lo cotidiano. Así lo afirma una de las docentes entrevistadas:

“Por suerte estamos entre todos tratando de sacar [adelante] la escuela, poniendo la mejor voluntad que se puede” (C4).

Pero la voluntad no basta. El análisis que realizamos, si bien se basa en la voz de los docentes y no los excluye de responsabilidades sobre su actuación profesional, apunta a vislumbrar las modulaciones efectivas de las políticas curriculares e institucionales que se encaraman detrás de enunciados elegantes y dejan a los actores del sistema educativo a la intemperie.

4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

4.1 Conclusiones

Al relevar las descripciones y justificaciones de los docentes sobre sus prácticas de educación moral, se puede apreciar una fuerte impronta moralista, que da continuidad a algunas

tradiciones civilizatorias, higienistas y homogeneizantes desarrolladas desde los orígenes del sistema educativo provincial, tal como mencionamos al inicio.

Lo que circula como Formación Ética y Ciudadana en las escuelas parecería ser parte del currículo oculto, entendido como un conjunto de elementos culturales que la escuela transmite e inculca sin explicitar su fundamento. Mediante una operación que constituye al sistema educativo como depositario de la cultura oficial, el capital simbólico y cultural que la escuela transmite es catalogado positivamente como la “cultura legítima”: es útil, correcto, moral, e indiscutible. Hay en los relatos la certeza de que el mundo –y las personas– deberían ser de un modo y no de otro. Se delimitan parámetros a inculcar que no se pueden deducir de ningún principio universal ni lógico. Tampoco, en este caso, se deduce de la prescripción jurisdiccional.

4.2 Recomendaciones

Las nuevas definiciones curriculares que podrían adoptarse tras varios años de vigencia de este diseño requieren un relevamiento cualitativo de lo que los docentes han hecho bajo el marco de sus enunciados, a fin de que las nuevas prescripciones tengan anclaje específico, cuestionen o validen lo que ocurre actualmente en las aulas y definan la distancia entre las tradiciones del currículo oculto y lo que se propone enseñar.

5. AGRADECIMIENTOS

El equipo de investigadores agradece a los docentes y directivos que participaron de las entrevistas y grupos focales, como así también a los colegas y autoridades que facilitaron la organización de tales encuentros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMANTEA, Alejandra; CAPPELLETTI, Graciela; COLS, Estela y FEENEY, Silvina (2004). “Concepciones sobre currículum, el contenido escolar y el profesor en los procesos de elaboración de textos curriculares en Argentina”. *Education Policy Analysis Archives* (revista electrónica), Arizona.
- APPLE, Michael W. (1994). *Educación y poder*. Barcelona, Paidós. 2ª edición.
- BARANDA, María Laura; QUIROZ, Gladis y MARICHELAR, Juan Carlos (2004). “Formación Ética y Ciudadana” en *Educación General Básica. Diseño Curricular*. Río Gallegos, Consejo Provincial de Educación.
- BERGER, Peter y LUCKMANN, Thomas (1994). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.
- BOTTARINI, Roberto (2007): “La educación ciudadana en el vendaval político argentino” en Schujman, Gustavo y Siede, Isabelino (Comps.). *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Buenos Aires, Aique.
- BOTTINELLI, Leandro (2013). “30 años de educación en democracia” en Revista *Le Monde Diplomatique*. Edición N° 172 - Octubre de 2013.
- BUENFIL Burgos, ROSA Nidia (2009). “Análisis político del discurso e historia de la educación” en Pini, Mónica (Comp.). *Discurso y educación. Herramientas para el análisis crítico*. San Martín, UNSaM Edita (Universidad Nacional de San Martín).
- CARDINAUX, Nancy (2002): “La formación jurídica en la enseñanza media” en *Revista de Sociología del Derecho* N° 21/22, Noviembre 2001/Abril 2002.

- CHERVEL, André (1991). "Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación" en *Revista de Educación* N° 295: "Historia del currículum". Madrid, Secretaría de Estado de Educación.
- CHEVALLARD, Yves (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Aique.
- CONNELL, R. W. (1997). *Escuelas y justicia curricular*. Madrid, Morata.
- COX, Cristián; BASCOPE, Martín; CASTILLO, Juan Carlos; MIRANDA, Daniel y BONHOMME, Macarena (2014). *Educación ciudadana en América Latina: Prioridades de los currículos escolares*. IBE Working Papers on Curriculum Issues N° 14. Ginebra, UNESCO Oficina Internacional de Educación. Edición digital en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Working_Papers/education_ciudadana_ibewpci_14.pdf
- CULLEN, Carlos (1996). *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro. Bases para un currículo de formación ética y ciudadana*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- DE ALBA, Alicia (2006). *Curriculum: crisis, mito y perspectiva*. Buenos Aires, Miño y Dávila. DÍAZ, Raúl (2001). *Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- DURKHEIM, Emilio (1973). *La educación moral*. Buenos Aires, Schapire.
- EGGLESTON, John (1980). *Sociología del currículo escolar*. Buenos Aires, Troquel.
- EISNER, Elliot (1985). *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*. New York, Macmillan Publishing Co.
- EISNER, Elliot (1998). *Cognición y currículum. Una visión nueva*. Buenos Aires, Amorrortu.
- FELDMAN, Daniel (1994). *Curriculum, maestros y especialistas*. Buenos Aires, Libros del Quirquincho.
- GALLART, María A. (1993) "La integración de métodos y la metodología cualitativa. Una reflexión desde la práctica de la investigación" En: Floreal Forni; María A. Gallart e Irene Vasilachis (coords.). *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- HILLERT, Flora M. (2011). *Políticas curriculares. Sujetos sociales y conocimiento escolar en los vaivenes de lo público y lo privado*. Buenos Aires, Colihue.
- JACKSON, Philip; BOOSTROM, Robert y HANSEN, David (2003). *La vida moral en la escuela*. Buenos Aires, Amorrortu.
- KEMMIS, Stephen (1993). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Morata. Con la colaboración de Lindsay Fitzclarence.
- LIONETTI, Lucía (2007). *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- NEUFELD, María Rosa y THISTED, Jens Ariel (Comps.) (1999). "De eso no se habla..." *Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires, Eudeba.
- PORRO, Isabel e IPPOLITO, Mónica (2003). "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. Edición digital en <http://saap.org.ar/esp/docs-congresos/congresos-saap/VI/areas/04/porro-ippolito.pdf>
- POSTAY, Viviana (2004). *Los saberes para educar al soberano. 1976-1989. Los libros de texto de civismo de las escuelas secundarias entre el Proceso y la transición democrática*. Córdoba, Ferreyra Editor.
- PUIG ROVIRA, Josep María (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona, Paidós.

- PUIGGRÓS, Adriana (1994). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Galerna.
- PUIGGRÓS, Adriana (1997). *La otra reforma. Desde la educación menemista al fin de siglo*. Buenos Aires, Galerna.
- QUINTERO, Silvina y DE PRIVITELLIO, Luciano (1999). “La formación de un argentino. Los manuales de civismo entre 1955 y 1995” en Revista *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*. Santa Fe: Centro de Publicaciones de la Universidad Nacional del Litoral. N° 4.
- RAVERA DE MINCHILLI, Liliana (2002). *¿Qué hay detrás de los valores que les enseñan a nuestros hijos/alumnos en la escuela durante la EGB 3?* Buenos Aires, Dunken.
- SCHUJMAN, Gustavo (2007). “Concepciones de la ética y la formación escolar” en Schujman, Gustavo y Siede, Isabelino (Comps.). *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Buenos Aires, Aique.
- SIEDE, Isabelino A. (2007). “Educación para el desierto argentino” en su *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires, Paidós.
- STENHOUSE, Lawrence (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, Morata. 3ª edición.
- TAYLOR, Sandra (2009). “La investigación de políticas y cambios educativos en los ‘nuevos tiempos’. El uso del análisis crítico del discurso” en Pini, Mónica (Comp.). *Discurso y educación. Herramientas para el análisis crítico*. San Martín, UNSaM Edita (Universidad Nacional de San Martín).
- TEDESCO, Juan Carlos (1986). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires, Solar.
- TERIGI, Flavia (1999). *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires, Santillana.
- TRILLA, Jaume (1991). *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en educación*. Buenos Aires, Paidós.
- TYACK, David y TOBIN, William (1994). “The ‘grammar’ of schooling: Why has been so hard to change”, en *American Educational Research Association*. V. 31, N° 3.
- WOODS, Peter (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, Paidós.