



AGOSTO 2015

FORMACIÓN ÉTICA ESCOLAR: BUSCANDO EL CAMINO HACIA UNA CIUDADANÍA RESPONSABLE

Cristina Andrea Sereni

casereni@gmail.com

Fundación Bariloche/Becaria CONICET

Resumen: El presente trabajo plantea una revisión en torno a algunos de los problemas centrales de la formación ciudadana actual, así como de la ética escolar y la relación entre escuela y ciudadanía. Para ello, se apela a una revisión de diferentes autores considerados pertinentes en orden de definir el rol docente en su práctica cotidiana y su vínculo con el currículum oficial, afirmando en las conclusiones que el rol docente es, de hecho, un rol político, en tanto que prepara al alumnado para su futura función cívico-ciudadana responsable.

Palabras clave: ética, moral, ciudadanía, práctica docente, reconocimiento del otro.

1. Introducción

En la actualidad ha sido planteada reiteradamente por docentes de diferentes ámbitos una ruptura entre la aplicación práctica en el ámbito escolar de contenidos éticos y la posición de la conducción educativa (Colina, 2014). Ha sido tematizada también la cuestión del rol del docente en tanto “herramienta del currículum” que se “limita a transmitir y aplicar el saber producido en otro lugar” (Schujman, 2014c). Se considera pertinente y necesaria la profundización de esta problemática debido a que una de sus consecuencias más graves es un “escepticismo por parte de los docentes” (Colina, 2014), que a su vez promueve el desánimo y la pasividad entre el alumnado con el riesgo de caer en un fatalismo sin salida. Esta cuestión es de enorme importancia, ya que lleva a plantearnos si es posible formar una ciudadanía responsable en un contexto semejante.

Compartimos, en respuesta parcial al problema, que “es necesario que el docente conozca algunas teorías éticas” (Schujman, 2014b) que brinden un marco teórico para encarar problemas éticos y herramientas para ayudar a pensar a los alumnos. Salir de la concepción “moralizadora” de la educación para entrar en el terreno de la ética como espacio activo, libre, de aplicación práctica y de debate argumentado es una de las grandes metas a cumplir para combatir el fatalismo.

Para no adelantarnos en nuestras conclusiones y poder aclarar los conceptos con los cuales se ha de trabajar, se desentrañará primero la diferencia entre la ética y la moral.

Diferencias entre la ética y la moral

“No creo que la ética sirva para zanjar ningún debate, aunque su oficio sea colaborar a iniciarlos todos...” (Savater, 1991:9). Como bien propone el filósofo español Fernando Savater, la ética trata de reflexionar sobre las causas, sobre el *porqué* de lo que conocemos como normas. Tales normas, compuestas por hábitos, tradiciones, costumbres, constituyen la moral. La moral hace sentir a las personas obligadas a aplicar ciertas conductas frente a la potencial sanción social de repudio o rechazo por parte de nuestros semejantes. La ética, en cambio, se ocupa de estudiar las

morales de distintas épocas y lugares y sus cambios, reflexionando sobre esas normas (Schujman, 2014a).

¿Se están convirtiendo los docentes en medios del Estado para lograr un fin, a saber, el de impartir una concepción moralizante de la realidad? Ante un peligro semejante, se pretende aquí desarrollar algunas alternativas que sirvan de base para una discusión amplia y productiva.

2. La escuela como instancia legitimadora

Volviendo a citar a Fernando Savater, el objetivo de la escuela “no es fabricar ciudadanos bienpensantes (...) sino estimular el desarrollo de *librepensadores*” (Savater, 1991:10). En su libro *Ética para Amador*, Savater le advierte a su hijo que tener libertad significa poder decidir por uno mismo, aunque implica, a su vez, tener conciencia de estar decidiendo. (Savater, 1991:55). Esto significa que decidir conlleva responsabilidad por lo decidido y por las consecuencias de tal decisión. Es lo opuesto al fatalismo, a la pasividad y la obediencia ciega a un mandato, cualquiera que sea. “Nadie puede ser libre en mi lugar,” (Savater, 1991:57) dice más adelante. Al hacerse uno adulto, debe ser “capaz de *inventar* en cierto modo la propia vida y no simplemente vivir la que otros han inventado para uno” (Savater, 1991:57-58).

Siguiendo esta línea de pensamiento, Miriam Kriger plantea la necesidad de que los jóvenes conozcan las normas reguladoras de la sociedad para que éstos estén en condiciones de convertirse en ciudadanos. Es la escuela la institución que cumple la función de instruirlos sobre ellas (Kriger, 2014:2). Dicha función debe ser cumplida, sin embargo, en un contexto educativo en el cual la distancia que existe entre los contenidos propuestos por los diseños curriculares y la realidad social es, como mínimo, notoria, lo cual inhibe al alumnado de adquirir las herramientas necesarias para desarrollar un comportamiento consciente y responsable ante las problemáticas que lo rodean.

En teoría, el currículum es “un documento público que expresa una propuesta cultural formulada en términos educativos” que encarna la autoridad de determinar y seleccionar contenidos a transmitir en el ámbito educativo, proporcionando un marco claramente delimitado de acción (Schujman, 2014c). Como ejemplo para el caso argentino se puede ver en la parte inicial del documento *Núcleos de aprendizajes prioritarios* del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, aprobado por Resolución de CFE 37/07 en noviembre de 2007, la intención de promover la concepción ética de la educación entre los docentes y alumnos que estimule la reflexión crítica y la discusión argumentativa. El documento mencionado presenta para cada año del primer ciclo de educación primaria el contenido de 3 ejes: el primero, en relación con la reflexión ética; el segundo, en relación con la construcción histórica de las identidades y el tercer eje, en relación con la ciudadanía, los derechos y la participación.

Entre los contenidos propuestos para el primer año, se considera válido destacar que el documento enfatiza no solamente la necesidad de reconocer las normas existentes, sino también la intención de incentivar la reflexión sobre el sentido que tienen tales normas. En el segundo año predominan las referencias al reconocimiento y respeto al otro, así como de los símbolos que “expresan experiencias históricas compartidas e identidades grupales propias y de otros” (Punto 4/Eje 2/2do año). Asimismo, se agrega la “reflexión ética sobre diferentes formas de vida, creencias y costumbres vigentes en diversos contextos, reconociendo semejanzas y diferencias,” sin omitir los “valores implícitos en conmemoraciones relacionadas con acontecimientos relevantes para la escuela, la comunidad y/o la nación” (Puntos 5 y 6/Eje2/2do año). Llegando al tercer año, finalmente, el foco está puesto en el desarrollo, la incorporación y elaboración de lo planteado en los años anteriores. Se resalta la iniciativa propia en el marco de proyectos mutuales o cooperativos orientados a la resolución de problemáticas concretas.

A pesar de que el marco teórico citado provee una línea a seguir por el cuerpo docente, los contenidos que se transmiten en la escuela están influenciados por la historia personal de quienes enseñan y que no están exentos de la influencia de su propia cosmovisión y sus propios valores (Schujman, 2014c). Además, en muchos casos, se observan distancias importantes entre la teoría planteada en el currículum y la realidad áulica concreta, lo cual genera inseguridad en los docentes

frente a cómo encarar problemáticas de carácter contingente, realidades sociales conflictivas a nivel local o barrial y los deja en numerosas ocasiones a merced de su propio criterio personal. Es pertinente preguntarse entonces si es necesario correr detrás del “último grito de la moda de la academia”. Según Schujman, los docentes que realmente están interesados en fomentar el crecimiento y las capacidades de los alumnos, tanto en el nivel primario como en el nivel secundario, saben qué contenidos deben incorporar los niños, y qué habilidades deben ser priorizadas. La aplicación de este saber es posible abordando temáticas significativas e interesantes que generen habilidades extrapolables en otras áreas y en contextos diversos (Schujman, 2014c).

2.1 El problema del paternalismo en la educación

A diferencia del perfeccionismo, el paternalismo no impone intereses al individuo, sino que su intención es proteger aquellos intereses subjetivos de los individuos, incluso contra los propios actos de los mismos (Nino, 2013:143). En todas las sociedades encontramos normas, que pueden ser paternalistas, como reglas de tránsito o prohibiciones y obligaciones de diversa índole (prohibición de venta de alcohol a menores de edad; vacunación obligatoria, por nombrar algún ejemplo). También, y es lo que nos interesa aquí, encontramos a la educación obligatoria. La educación, claro está, posibilita a la persona el ser libre y autónoma, ya que le da oportunidad y herramientas para elegir su modo de vida propio. Entonces, ¿cuál es la función propiamente dicha de la educación escolar? ¿Qué rol juega la transmisión de valores, y qué valores son los que se transmiten (o deberían ser transmitidos)?

La extensa discusión sobre cuáles son los valores que deben ser transmitidos mediante la educación obligatoria es resumida de manera concisa por Jaume Trilla Bernet, quien la relaciona con el viejo y recurrente problema de la neutralidad del profesor frente a las cuestiones socialmente controvertidas. Según Trilla Bernet, las respuestas suelen ser “bastante taxativas”. Están quienes representan la postura favorable al rol absolutamente neutral que los/las profesores/as deben ejercer, y por otra parte, quienes sostienen, aduciendo no menos razones que los anteriores, “que la supuesta neutralidad del profesor es un mito, una pretensión ilusoria o una trampa ideológica; que la neutralidad no sólo es educativamente indeseable sino que, además, es una pretensión lógica y prácticamente imposible” (Trilla, 1995:1).

Ante esta problemática, Trilla Bernet propone una clasificación de valores con el propósito de orientar al docente en su actividad normativa. Primero, los valores compartidos, que son aquellos aceptados como deseables en forma generalizada dentro del contexto analizado. Segundo, los valores contradictorios, que no son compartidos en general sino que son antagónicos a los anteriores. En tercer lugar, finalmente, nombra a aquellos valores que no son ni compartidos ni tampoco antagónicos. A éstos últimos, Trilla los define como “valores que, aunque no gozaran de una aceptación mayoritaria, se consideraría legítimo que individuos o grupos los pudieran tener como propios” (Trilla, 1995:8-9). El autor advierte que, a pesar de ser algo formalista su clasificación, ésta contribuye a estudiar los “conflictos de valores” o “entre valores” que surgen cuando colisionan diferentes perspectivas axiológicas frente a un asunto determinado. Muchas veces, continúa Trilla, los valores que entran en conflicto son los valores que no son ni compartidos ni tampoco antagónicos. Sin embargo, puede remitir este conflicto a aspectos de los valores compartidos o a los valores antagónicos, por ejemplo si la discusión es sobre la forma de interpretar un determinado valor según el contexto concreto. A estas cuestiones las llama “cuestiones controvertidas”; y las define como “socialmente controvertidas” cuando el disenso se percibe a nivel generalizado dentro de la comunidad, cobrando éste cierta relevancia (Trilla, 1995:10). Sostiene además que, dado que la democracia es el “mejor de los sistemas políticos conocidos, aunque siempre perfectible”, los alumnos deberían conocer y asumir los valores compartidos, conocer y rechazar los contravalores y conocer las cuestiones socialmente controvertidas, elucidar los conflictos inherentes a éstas y tomar decisiones al respecto. (Trilla, 1995:11).

El resumen de la clasificación de valores efectuado por Trilla está estrechamente relacionado con la necesidad de interdisciplinariedad, dado que tanto el trabajo en el aula en sí mismo como la

formación del docente muchas veces está sujeta, en la práctica, a una intransigencia que es propia de la circunscripción a una sola disciplina. Promover el intercambio creativo entre áreas diferentes (tanto en la formación docente, capacitaciones y cursos, como también en las actividades grupales áulicas) es una de las bases para generar, en la práctica cotidiana, una mejor comprensión integral del otro, como compañero y conciudadano inmerso en una misma realidad social.

2.2 Reconocer al otro y asumir responsabilidad

El gran filósofo y pedagogo Erich Fromm afirmó que “ser capaz de prestarse atención a uno mismo es requisito previo para tener la capacidad de prestar atención a los demás; el sentirse a gusto con uno mismo es la condición necesaria para relacionarse con otros” (cit. en Savater, 1991:81). La fortaleza propia y la seguridad obtenida respecto a las normas que nos rigen nos permiten tomar en serio al otro, intentando comprender sus razones con empatía. Asimismo, reconocer al otro implica (tratar de) entender qué es lo que espera el otro de uno, y dejar en claro lo que uno mismo espera de él, asumiendo la responsabilidad propia según corresponda.

En la época presente, nuestra sociedad moderna ha instaurado instituciones fundamentadas en un principio de igualdad y en una razón “justa” (Aguirre/Jaramillo, 2006:5) opuesta a lo mítico. De este modo, la realidad se presenta lineal y homogénea (Aguirre/Jaramillo, 2006:5). Los procesos de la subjetividad del individuo son totalizados por la concepción occidental de la vida, buscando una objetividad exterior que remite al ente como una cosa, en un contexto en el cual impera la neutralidad valorativa (Aguirre/Jaramillo, 2006:5), tendencia que fomenta la alienación del individuo y su singularidad en el anonimato. En palabras de Aguirre y Jaramillo, “empezamos a ver sus distinciones mediante el reflejo teórico de lo que se nos muestra y la encuadramos en marcos de obras formales que de manera determinista muestran los senderos por los que nos debemos seguir moviendo. Así fue como las culturas occidentales-progresistas miraron aquellas obras que necesitaban de progreso, marginales en intelectualidad y conocimiento «científico»; primó una mono-cultura del saber en detrimento de saberes-otros que, sin lentes formales, veían y sentían la realidad de manera distinta” (Aguirre/Jaramillo, 2006:6). Levinas, quien busca oponerse al reduccionismo positivista aceptando la complejidad humana como algo imposible de categorizar, protesta contra las tendencias idealizadoras, negadoras de la realidad. Originalmente se encuentra la subjetividad volcada a los otros, creadora de la racionalidad, y el filósofo plantea que, precisamente, el encuentro cara-a-cara es acto originario de toda razón. Para Levinas, el rostro del otro, el destinatario del discurso, es quien lo valida y le da sentido. “Todo discurso pronunciado de espaldas al Otro, así sea útil, es un discurso falto del compromiso” (Aguirre/Jaramillo, 2006:16). El otro nos hace vernos a nosotros mismos. No podemos liberarnos del otro, nuestro compromiso con él es parte de nuestra responsabilidad (Quintana, 2006:7).

Es entonces nuestra meta desarrollar la capacidad de ver al otro como un semejante, como un posible compañero, en tanto *zoon politikon*, que necesita de la comunidad política para vivir humanamente. La ética se ocupa precisamente de eso, de crear el contexto necesario para lograr la convivencia humana. Su transmisión a los jóvenes es el desafío docente; es la función estimuladora del razonamiento propio, libre, responsable, basado en valores compartidos.

3. Combatiendo al fatalismo: Conclusiones y perspectivas

Es importante la idea de que es posible el cambio en el ser humano, de que existen recurrentes oportunidades para aprender de los logros y fracasos propios y ajenos. Perseguir el cambio es desarrollar responsabilidad frente a la realidad vivida y frente al otro, que es parte de la misma realidad compartida. Sin embargo, la condición fundamental para poder asumir el cambio y la responsabilidad es el conocimiento, que otorga la capacidad de actuar con libertad y según los valores asumidos como propios. La conducta responsable y libre, basada en un *corpus* de valores no impuestos sino aprehendidos dentro de un determinado contexto, lleva al ciudadano a asumir

su rol político cotidiano y a tomar conciencia de su papel ciudadano, así sea directa o indirectamente.

Ha sido explicada al principio de este trabajo la diferencia entre la moral y la ética. Ahora, ¿cuál es la diferencia entre la ética y la política? En primer lugar, la ética se ocupa de lo individual, mientras que la política tiene como fin lograr la coordinación de los intereses de todos, o de la mayoría. Pero la principal diferencia es que en la ética es la intención lo que vale, mientras que la política depende de los resultados de sus proyectos y planteos. Ambas se complementan en la búsqueda activa del buen vivir, que se compone del reconocimiento del otro como ser humano, la solidaridad frente al semejante, la justicia imparcial y libre, el respeto a la libertad de todos los seres humanos en tanto tales.

Es fundamental la discusión y el debate profundo de quienes se encuentran en contacto cotidiano con la realidad áulica para generar un diagnóstico lo más cercano a lo real posible, tal como señala María Eugenia Younis Moreno (Younis Moreno 2014). Se plantea, además, la importante pregunta sobre el carácter universal de los valores promovidos. ¿Hasta qué punto éstos son aplicables de modo general? En palabras de Jaume Trilla Bernet, “sea cual sea la opción del profesor, ésta deberá hacerla explícita a los alumnos y justificarla ante ellos si es preciso” (Trilla, 1995:12). Opciones como la propuesta de aplicar juegos de rol en clase pueden ser de gran utilidad para que quien se encuentra frente al aula pueda adquirir un panorama concreto de las reacciones o posturas que adoptan los alumnos frente a determinados temas. Asimismo podrá, a partir de las observaciones hechas, elaborar estrategias adaptadas a la situación áulica concreta dentro de un marco de contención más amplio, que es el que provee la comunidad escolar y la sociedad. “La acción docente es acción política porque se inserta en el ámbito público, porque afecta a grupos o sectores, porque se realiza con otros, conformando ese nosotros que hace efectiva esa acción” (Schujman, 2014c). Lo político no excluye a lo ético, al contrario. En la formación de ciudadanos responsables es fundamental incorporar la reflexión sobre esta simbiosis: cómo se debe actuar para poder vivir bien, para adquirir un comportamiento ciudadano responsable y ponerlo en práctica de manera efectiva, aquí y ahora.

Bibliografía

- Aguirre García, Juan Carlos/Jaramillo Echeverri, Luis Guillermo (2006): “El otro Levinas: Una salida a la encrucijada sujeto-objeto y su pertinencia en las ciencias sociales.” En: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Vol. 4. N° 2 (material clase 4).
- Colina, Flavio Carlos Alberto (2014), en Foro de intercambio con el profesor, Clase 4 – Schujman, G.
- Kriger, Miriam (2014): “Pedagogía y política, una historia sin fin...”. En *Educación política para la construcción de ciudadanos en ámbitos educativos: herramientas conceptuales y estrategias didácticas para América Latina*, Clase 2, CENTRO REDES
- Quintana, María Marta (2006): “Entre nosotros. La radicalización de la alteridad en Levinas. Nuevos apuntes para el hambre del ciclope.” En *A Parte Rei*, no. 47.
- Savater, Fernando (1991): *Ética para Amador*, Barcelona, Ariel.
- Schujman, G. (2014a): “Valores, moral y ética en la formación ciudadana. Discusiones teóricas y currículum.” En *Educación política para la construcción de ciudadanos en ámbitos educativos: herramientas conceptuales y estrategias didácticas para América Latina*, Clase 4a, CENTRO REDES. (<http://cursos.centroredes.org.ar>), Argentina, Parte I.
- Schujman, G. (2014b): “Valores, moral y ética en la formación ciudadana. Discusiones teóricas y currículum.” En *Educación política para la construcción de ciudadanos en ámbitos educativos: herramientas conceptuales y estrategias didácticas para América Latina*, Clase 4b, CENTRO REDES. (<http://cursos.centroredes.org.ar>), Argentina, Parte II.

- Schujman, G. (2014c) en Foro de intercambio con el profesor, Clase 4 – Schujman G.
- “Núcleo de Aprendizajes Prioritarios”. Documento del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, nap_etica_2007.pdf
- Nino, Carlos (2013): *Ocho lecciones sobre ética y derecho – para pensar la democracia*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Ruiz Silva, Alexander/Prada Londoño, Manuel (2012): *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el trabajo en el aula*, Buenos Aires, Paidós.
- Trilla Bernet, Jaume (1995): “Educación y valores controvertidos. Elementos para un planteamiento normativo sobre la neutralidad en las instituciones educativas.” En: *Revista Iberoamericana de Educación*, N°7, Madrid, OEI.
- Younis Moreno, María Eugenia (2014), en Foro de intercambio con el profesor, Clase 4 – Schujman, G.