

LA DELIBERACIÓN Y COMPRENSIÓN CRÍTICA, DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA

LUCÍA ELENA RODRÍGUEZ MC KEON
Universidad Pedagógica Nacional

RESUMEN: En la última década, el campo de la formación ética y cívica en nuestro país, ha adquirido una gran relevancia tanto en el ámbito de la investigación como en el de la intervención educativa propiamente dicha; mucho se ha debatido y escrito al respecto desde diferentes perspectivas y diversas son las propuestas que existen al respecto. En lo que se refiere a los procesos de renovación curricular, este tiempo ha sido prolífico en el diseño de propuestas educativas que se han propuesto modificar de manera sustancial, no solo las finalidades que hasta ahora habían orientado históricamente a la formación cívica en el ámbito escolar, sino también el tipo de estrategias que han sustentado el quehacer didáctico en el campo. ¿Cómo han sido significadas las nuevas propuestas dentro del ámbito escolar?, ¿Cómo son significados los nuevos programas de formación cívica y ética en el ámbito escolar?, ¿Qué valoración hacen de ellos los docentes?,

Qué factores o procesos alientan o desalientan la apropiación de las nuevas propuestas de formación cívica y ética que actualmente se buscan desarrollar en la escuela primaria?. Partiendo de la consideración de que las reformas educativas en general traen aparejado un complejo proceso de apropiación social inscrito en mecanismos de regulación social en los que se encuentran presentes las relaciones entre el saber y el poder; en esta ponencia se comparten hallazgos encontrados en una investigación de tipo cualitativo realizada con el objetivo de comprender los procesos de significación del programa integral de formación cívica y ética en la educación primaria (PIFCYE) y sus repercusiones en la modificación de las prácticas formativas, haciendo énfasis en la manera como determinadas maneras de entender los procesos de transmisión de los saberes escolares, obstaculizan el desarrollo de las estrategias de deliberación y comprensión crítica

PALABRAS CLAVE: Educación cívica, innovación pedagógica, estrategias educativas, práctica pedagógica, educación primaria.

Introducción

Los resultados de investigación que se comparten en esta ponencia, se refieren al análisis de los procesos de significación que realizan los docentes de educación primaria con respecto a

la apropiación del nuevo Programa Integral de Formación Cívica y Ética (PIFCYE) dentro del ámbito de su práctica. El enfoque propuesto en dicho programa instrumentado de manera generalizada en la educación primaria a partir del ciclo escolar 2008-2009, se centra en el desarrollo de competencias cívicas plantea una serie de propuestas sugerentes: parte de la premisa de que los alumnos desarrollen la capacidad de juicio crítico, que movilicen sus conocimientos dentro y fuera de la escuela, que lo aprendido trascienda la dimensión escolar, que repercuta en su actuar en la vida cotidiana, y que sean capaces de resolver los problemas que se les presenten con acierto y responsabilidad. Todo lo anterior supone el desarrollo de una estrategia formativa que supere el paradigma adoctrinador que ha prevalecido en este campo de la formación, lo que presupone cambios en el quehacer docente a fin de promover la experimentación de nuevas formas de enseñanza y aprendizaje centradas en la deliberación y la comprensión crítica como parte de los procedimientos formativos básicos sugeridos.

El punto de partida: la complejidad de la modificación de las prácticas educativas a partir de las reformas.

Con el apoyo de los resultados que aportan diversas investigaciones que plantean la existencia de una relación compleja entre reforma e innovación; sostenemos que sería ilusorio confiar en que es suficiente reformar los planes y programas de estudio, para que los maestros en automático, cambien sus formas de enseñanza habida cuenta la existencia de resistencias en el magisterio frente al carácter que adquiere la instrumentación de estos procesos. La mayoría de las veces los proyectos de reforma descienden en forma vertical y ese modo de proceder influye en su capacidad para afectar el campo de las prácticas pedagógicas de manera efectiva, por lo que diversos investigadores (Sandoval, 2001, Lugo, 2008) señalan la importancia de tomar en cuenta los contextos específicos y las características particulares de los actores que llevarán a cabo los planteamientos en la práctica a fin de eliminar el carácter fugaz que adquieren muchos de estos proyectos cuando, tal como señala Latapí (2009: 101), los maestros se convierten en testigos mudos de proyectos de reformas que son vistos “como episodios que pasan, mientras ellos permanecen”. Por otra parte, dichas resistencias obedecen también a que la apropiación de nuevas prácticas, es un proceso difícil y fragmentado debido a la complejidad de hacer confluir determinados discursos con formas de pensar y actuar arraigados en la práctica educativa, tal como plantea Justa Ezpeleta (2004:414)

Tomando en cuenta las líneas de investigación esbozadas anteriormente, en este trabajo se comparten algunos de los hallazgos encontrados en una investigación más amplia referidos

al examen de algunos de los significados que maestros y maestras construyen en torno a la pertinencia de la deliberación y la comprensión crítica como pilares dentro del nuevo modelo de formación cívica y ética. A partir del estudio en caso se realizó una indagación intensiva de tipo cualitativo en una escuela primaria ubicada en la zona sur de la ciudad de México y con el apoyo de la entrevista a profundidad y la observación fue posible acercarnos a los significados que los maestros le otorgan al nuevo programa.

A partir del análisis, identificamos que la apropiación de dichas estrategias se ve obstaculizada por la presencia de una cultura de la instrucción que niega la posibilidad de problematizar la realidad que viven niños y niñas. Al asumir los procesos de enseñanza y de aprendizaje de un modo acrítico, se promueve la tendencia a la reproducción de la inculcación y el adoctrinamiento como estrategias que limitan la posibilidad de contribuir al desarrollo de herramientas para pensar sobre su realidad y por lo tanto para hacerse cargo de la tarea de transformarla como uno de los propósitos fundamentales del nuevo programa de estudio.

El objeto de estudio: Hacia una mirada compleja de los procesos de innovación de las prácticas

Partiendo de la idea planteada por Gimeno, S. y Pérez, A. (2000) acerca de que los profesores fungen como mediadores inevitables entre los ideales y las prácticas, entre los proyectos y las realidades, consideramos que los procesos de apropiación de las reformas en el campo de la cívica y ética y su innovación en las prácticas, se encuentran condicionados por la forma como los docentes significan a los nuevos referentes curriculares. Dicho proceso se realiza desde el entramado institucional que combina valores y creencias en torno al sentido del trabajo docente que actúan como mediadores en los procesos de reforma, condicionando sus alcances reales en términos de innovación de las prácticas.

Distinguiéndola de la noción de reforma, la innovación se refiere a aquellos “procesos, conductas, objetos que son nuevos, porque son cualitativamente diferentes de formas existentes.” (Restrepo, 1996: 61) Es por ello que en este estudio la innovación es vista ante todo como “alteración”, al cuestionar la normalidad de las prácticas que de manera cotidiana y hasta de modo rutinario desarrolla el profesor, irrumpiendo en el modo acostumbrado de resolver alguna situación o de, simplemente, llevar a cabo alguna actividad. En esta perspectiva, el carácter de una innovación no supone la introducción de algo nuevo como tal, sino sobre todo se relaciona con la capacidad de refundar una práctica al rearticularla a partir de diferentes finalidades o a través de nuevas combinaciones y/o formas estratégicas de organización, dando como resultado un efecto distinto en términos formativos.

La génesis de las prácticas innovadoras en el sentido aludido anteriormente implican cambios cualitativos en la práctica profesional que influyen en la configuración de otro modo de ser docente por lo que solo pueden comprenderse como una acción reflexiva decidida por los propios sujetos. Es así que la dinámica de configuración de las innovaciones alude al amplio campo de *mediaciones* que existe entre la formulación de las políticas y su realización en los contextos específicos de cambio. En este campo los actores pueden apoyar, desviar, proponer, neutralizar, o resignificar total o parcialmente las propuestas diseñadas tal como sostiene Martinic en Blanco y Messina, 2000.

El análisis: La disputa de significados del PIFCYE y la posibilidad de pensar la realidad en la práctica formativa.

Múltiples problemas se conjugan frente a la dificultad para diseccionar un supuesto currículum interconectado cuando ello supone echar atrás años de experiencia con metodologías compartimentadas tal como plantea Sarason (2003). Así lo vimos en el siguiente fragmento en donde un maestro comenta sobre las resistencias de los docentes para comprender de otro modo el saber escolar:

Para casi todos los maestros nos resulta muy difícil tratar de otra manera los contenidos. Solo nos interesa que memoricen. Nos cuesta mucho trabajo para tratar de que los niños aprendan a comprenderlos y saber cómo rescatar eso que ellos ven, comunican o expresan, cómo rescatarlo en el salón, y decirle bueno a lo mejor es bueno que te lo sepas de memoria pero lo importante es saber cómo le harías para mandar una carta a la directora para que se resuelvan los problemas que ustedes identificaron al trabajar el proyecto en el aula. (Docente 1)

A partir del fragmento anterior vemos que la racionalidad curricular imperante se apoya en un modo de conceptualizar el saber escolar sumamente rígida que lo separa de los saberes de la vida misma. En esa forma de entender el saber escolar se privilegian formas de organización compartimentadas que dificultan la posibilidad de su articulación a fin de hacer relaciones que permitan comprender mejor la realidad, eludiendo así la posibilidad de transformar al currículum en una herramienta más flexible a fin de desarrollar aprendizajes más significativos y transferibles. En palabras de Yurén (2003) lo que se manifiesta es la prevaencia de una cultura de la instrucción articulada a un modo de comprender los saberes escolares que impide la introducción de otros modos de entender la formación, articulados a lo que podríamos llamar una cultura de la formación que vaya más allá de la

inculcación y el adoctrinamiento como estrategias tradicionales de la enseñanza de lo cívico.

Al continuar en el análisis del discurso de los maestros a fin de profundizar en la identificación de algunos de los factores que explicaban la permanencia de la cultura de la instrucción más allá de la dimensión técnico-didáctica a que se han hecho referencia, llamaron la atención sus comentarios en relación a los alcances del trabajo educativo en relación con el desarrollo de la deliberación y la comprensión crítica, cuando resulta difícil hablar de la realidad para comprenderla.

Los maestros se cuestionan sobre la pertinencia formativa de hablar *de las cosas que quieren saber* los niños, tal como lo manifiesta una docente en el siguiente fragmento:

Los temas de cívica y ética tratan de cosas de las que los niños quieren saber pues ellos se enteran de muchas cosas que ni siquiera nos imaginamos, se enteran en la Rosa de Guadalupe y ya todos empiezan a comentar las cosas. Realmente ahí yo me he dado cuenta de que ¡no! estos niños requieren otro tipo de ejercicios para que analicen y reflexionen lo que viven, aunque eso, siendo honestos, la verdad no nos gusta porque es más trabajo para nosotros porque entonces debes de investigar para saber que decirles. A veces los niños te hacen preguntas que tú dices ¡ay! y ¿cómo le voy a contestar? Por ejemplo el otro día un niño que me dice: pero es que todos quieren ser presidentes para robarle al país ¿verdad maestra? entonces tú te quedas... Entonces eso es lo que está pasando, chicos reales y hay que darles conocimientos reales. Yo se que también no te debes de olvidar de lo que ellos sí están viviendo, Pero de todas formas yo me pregunto ¿cuáles deben de ser estos conocimientos?, ¿se trata de llenarlos de los problemas que vivimos o la escuela debe de convencerlos sobre como deberían ser las cosas en realidad? (Docente 5)

Aunque se reconoce la importancia de hacer entrar las vivencias de los niños dentro de las aulas, encontramos una resistencia con respecto a dicha posibilidad pues ellos deben “investigar para saber que decirles”, lo que prueba su capacidad para conducir y organizar una situación formativa con otras características. Por otra parte, si nos detenemos en el cuestionamiento que expresa la maestra hacia el final del fragmento transcrito: ¿se trata de llenarlos de los problemas que vivimos o la escuela debe de convencerlos sobre como deberían ser las cosas en realidad?, es posible observar la presencia de la disyuntiva a la que se enfrentan los maestros cuando se enfrenta la oposición entre el mandato de que la escuela formule un discurso moralizante para hablar acerca de cómo debe ser ese mundo ideal, frente a la exigencia de hablar de las problemáticas de la realidad tal como son. En

este horizonte de sentido, la dificultad de hablar de la realidad pareciera expresar la resistencia de parte de algunos maestros para tratar determinados temas que muestran el lado oscuro de nuestra convivencia o que simplemente provoquen controversia dentro de un mundo escolar construido falsamente sobre una creencia de neutralidad valorativa.

Ya sea porque se piensa que lo importante es transmitir el ideal o sea porque resulta impensable introducir los valores controvertidos dentro del ámbito escolar, la reticencia para hablar sobre la realidad desde una perspectiva crítica al deliberar sobre de ella, se convierte en un obstáculo importante para introducir modificaciones en la forma de tratamiento de los contenidos educativos a fin de transitar de una cultura de la instrucción a otra centrada en la formación tal como plantea el PIFCYE.

A través de la comprensión crítica y la deliberación se favorece que los niños y niñas podrán desarrollar el juicio ético como capacidad fundamental para analizar las distintas realidades a fin de tomar una posición frente a ellas; sin embargo, pareciera que para los maestros resulta difícil asumir la deliberación como principio de la intervención educativa en el campo de la cívica y ética pues implica romper con el *hermetismo* –recuperando una categoría etnográfica introducida por un maestro en su discurso- que impide la conexión de lo que se enseña y aprende en la escuela con las problemáticas de la realidad- la vida, tal como se expresa en el siguiente fragmento:

Tendría que abordarse la parte del alcoholismo, la drogadicción y la violencia intrafamiliar de manera más fuerte porque yo creo que en la escuela nos quedamos cortos y somos muy cerrados y herméticos y no queremos hablar de nada de eso. No puedes prohibir que se hable de todo lo que viven, siempre es mejor reconocer que existe porque lo importante no es taparlo sino ver como lo enfrentamos. No hay que tener miedo, no se trata de detener sino de tratar de utilizar algo, sin embargo la mayoría de los maestros no ven como se puede utilizar y buscar un beneficio para nosotros sino que solo se trata de detener, es como que quieren que la escuela se cierre herméticamente para que no se contamine con nada. (Docente 7)

Bajo el falso argumento de que basta con que no lo nombre para que no exista, *la estrategia del hermetismo* acalla la realidad y con ello la posibilidad del debate de perspectivas y del desarrollo del juicio crítico. Con ello, la polifonía que produce el ejercicio público de las diversas ideas y puntos de vista sobre las cosas es excluida del ámbito escolar cuando dicha práctica es valorada de manera negativa pues se considera que puede ser nociva para el cumplimiento de los objetivos formativos.

Frente a la necesidad de unir, articular, poner en contacto que nos plantea el nuevo programa, a través del principio del hermetismo se fortalece la fijación de oposiciones dicotómicas haciendo más altos los muros que dividen la frontera entre la escuela y la vida a fin de cumplir sus objetivos formativos y evitar que entren *las cosas malas* para así *poder aprender cosas buenas* tal como nos comentó otra maestra: “*Creo que aquí estamos en un lugar de enseñanza, Y si aquí vienes a aprender cosas buenas no traigas cosas malas*” (Docente 3) Es a partir del hermetismo como principio que se organizan las prácticas formativas y se realiza la selección y distribución de los saberes legítimos estableciendo una prohibición tajante para reflexionar sobre aquellos aspectos relacionados con problemáticas significativas en la vida de los alumnos cuando sean controversiales, debido a que tal como planteó otro maestro en la escuela no se está *de acuerdo en hablar de ciertas cosas*. Al ir a contra corriente de los nuevos discursos que enfatizan la necesidad de promover la deliberación a fin de promover la conformación de un sujeto ético autónomo, el principio del hermetismo expulsa el debate de perspectivas y con ello la posibilidad de la deliberación en la medida en que lo que interesa es la preservación de un orden de cosas *apegado* a lo existente. Es así que el hermetismo como principio impide la posibilidad de pensar lo impensado en el sentido planteado por Bernstein. (1998).

Dicho principio convierte a la escuela en un terreno aparte, ficcional, que enmascara la realidad, que esconde, que oculta, en un lugar donde habita una sola verdad y donde no hay cabida para diversas perspectivas, que defiende su autoridad pedagógica para decidir que sí y que no se puede hablar a su interior asumiéndose como ley que impide la inclusión de cualquier otro discurso alterno, privatizando así un espacio público que por naturaleza habría de dar lugar a la multiplicidad de voces que tiñen de múltiples colores a nuestra sociedad como espacio natural para la conformación de una ciudadanía activa y democrática.

Conclusiones

A partir de la reconstrucción realizada vemos la cadena de significación que impide que la escuela se convierta en un espacio para pensar la realidad como condición básica para favorecer el desarrollo de la deliberación y la comprensión crítica como ejes axiales de un nuevo tipo de formación cívica y ética. Mientras ello no se convierta en foco de atención, difícilmente podremos ir más allá del sabido método centrado en el adoctrinamiento y la inculcación a partir del cual más que conformar a un sujeto ciudadano crítico y capaz de intervenir responsablemente en la construcción del orden, reproducirá modelos a través de la obediencia que poco influirán en el desarrollo del sentido de eficacia política tan necesario hoy día para influir en la toma de decisiones sobre el rumbo de nuestro país.

Referentes bibliográficos

- Bernstein, B. (1998) *Pedagogía, Control Simbólico e identidad*. Madrid, Morata.
- Blanco y Messina, (2000) *Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina*. Colombia, Convenio Andrés Bello.
- Latapí Sarre P. y Quintanilla, S. (2009) *Finale prestissimo. Pensamientos, vivencias y testimonios*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Lugo, E. (2008) *Reformas educativas, su impacto en la innovación curricular y la formación docente*. México, J.P., UAEM y ANUIES.
- Restrepo, B. (1996) "La colaboración entre innovadores e investigadores. Clave para potenciar el desarrollo y la productividad de la innovación". En: *Encuentro entre innovadores e investigadores en educación*. Bogotá Colombia, Convenio Andrés Bello.
- Sandoval, E. (2001) "Ser maestro de secundaria en México: Condiciones de trabajo y reformas educativas." *Revista Iberoamericana de Educación*, No 25, enero/abril, Madrid, OEI.
- Sarason, S. (2003) *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Barcelona, Ediciones Octaedro.
- Yurén, T y otros. (2003) "Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular. El caso de Formación cívica y ética en la escuela secundaria". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, septiembrediciembre, vol. 8, núm. 19.