

LA FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA EN LA EGB 3 EN TUCUMÁN, UNA MIRADA DE APROXIMACIÓN

Sara del Valle Paz de Vargiu
Universidad Nacional de Tucumán
vargiu@tucbbs.com.ar

Introducción

La presente investigación se inscribe en el marco del Programa “Sujetos y prácticas curriculares e institucionales: Análisis e intervenciones en EGB 3 y Educación Superior” y del Proyecto N° 2 de dicho programa: “Prácticas curriculares en la EGB 3 de Tucumán (Ciencias Sociales y Naturales)” de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Tucumán.

El trabajo constituye un avance del proyecto y nos mueve la presunción de que existen graves falencias de tipo político, institucional, social, económica y de formación académica, entre otras, que dificultan el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Formación Ética y Ciudadana en la EGB 3 en nuestra provincia.

A través de un estudio en tres escuelas con realidades organizativas y en contextos educativos diferentes, trataremos de aproximarnos para echar una mirada a lo que pasa en las aulas, poniendo especial énfasis en los sujetos, en este caso los adolescentes y sus docentes, en este espacio curricular tan controvertido y motivo de no pocos conflictos en nuestra provincia.

El abordaje del objeto de estudio articula lógicas cuantitativas y cualitativas, buscándose un trabajo colaborativo entre investigadores, residentes del profesorado de filosofía y actores escolares (profesores y alumnos).

La EGB 3 en Tucumán

Tal como se expresa en el Proyecto de investigación de la UNT, al que pertenecemos, “el tercer ciclo comprende el 7º, 8º y 9º año de la EGB. La particular ubicación que tiene en la estructura del sistema educativo define su especificidad. Si bien forma parte de la unidad pedagógica de la EGB se diferencia de los ciclos anteriores por las siguientes razones:

- Está destinada a alumnos que atraviesan una etapa particular de su desarrollo evolutivo (pubertad y, a veces adolescencia).
- Este ciclo culmina la etapa de la obligatoriedad escolar.

Este tramo de la escolaridad supone una nueva organización y gestión institucional como así también una nueva organización curricular”.

La implementación de la EGB 3 en Tucumán implicó no pocos problemas de índole económico, gremial, político y social. Sucesivos desencuentros entre la dirigencia política y gremial impidieron durante años la puesta en marcha de este particular segmento del sistema

educativo nacional, estipulado por la ya perimida Ley Federal de Educación de los años noventa. Es así que debido a desinteligencias fundadas en temas extraescolares o educacionales en la Provincia de Tucumán la implementación de la EGB comience gradualmente en el año 1997 en 18 escuelas rurales, al año siguiente se extiende a las escuelas normales, llegando en el 2000 a 150 establecimiento tanto de gestión estatal como privada.

En el año 2001 el decreto N° 390 reestructura el sistema educativo provincial, lo cual motiva diversas acciones entre las que se cuentan una presentación judicial por parte de padres de alumnos. Recién en el año 2002, las autoridades educacionales dan a conocer el Diseño Curricular correspondiente.

En Tucumán conviven diferentes tipos de instituciones en los que existe la EGB 3: escuelas que poseen todos los niveles; las que tienen la EGB completa, las que incluyen e Tercer Ciclo y el Polimodal y finalmente escuelas que sólo tienen EGB 3. Todo esto unido a las diferencias dadas por el entorno social y económico en los que está inserto el establecimiento educativo, hacen a la complejidad y heterogeneidad que caracteriza a este trayecto. Nuestra investigación abarca establecimientos que corresponden a las tres últimas opciones.

El Proyecto de Investigación expresa la problemática de la EGB 3 en Tucumán haciendo referencia a “las permanentes modificaciones en la definición de los espacios curriculares; la improvisación en cuanto a los lineamientos curriculares que orientan la enseñanza; la falta de claridad y precisión en los criterios de evaluación; las dificultades tanto en la planificación como en la evaluación de la enseñanza en áreas complejas como la de Ciencias Sociales y Naturales, entre otras”.

Los vaivenes de la política a nivel nacional hacen, que al menos en la denominación, a partir de este año se introduzcan cambios, sin que haya tiempo material para hacer una evaluación a nivel macro, de su implementación.

Pero es cierto que ningún cambio afecta el hecho de que se trata de un trayecto del sistema que si o si deben transitar quienes permanecen en el mismo; son en este caso los sujetos los que nos interesan con sus interacciones entre sí y con el conocimiento.

Entre los objetivos específicos que se propone el Proyecto destacamos los siguientes:

- Reconocer concepciones curriculares en documentos y en las prácticas docentes en (este caso) Formación Ética y Ciudadana.
- Interpretar situaciones de aula desde un enfoque multirreferencial.
- Acordar propuestas sobre la enseñanza de la disciplina.
- Evaluar y contrastar el impacto de las innovaciones introducidas en las prácticas curriculares en las diferentes localizaciones de la EGB 3.

Los aportes teóricos

La Formación Ética y Ciudadana constituye un particular ámbito del conocimiento que muestra su complejidad al converger en él diversas disciplinas. Uno de los mayores problemas que se presentan para una eficaz tarea, es la falta de preparación docente tanto disciplinar como didáctica para desempeñarse en este particular espacio. Desde la Filosofía podemos recibir valiosos aportes para la enseñanza y el aprendizaje en esta asignatura, especialmente desde la filosofía para o con niños. Son muchos los filósofos que han dedicado sus esfuerzos para trabajar entrelazando conceptos hasta no hace mucho considerados en general incompatibles, como Filosofía, niños y escuela.

A propósito, hacemos referencia a Gustavo Santiago quien afirma citando a Mathew Lipman que son tres las dimensiones del pensamiento: la crítica, la creativa y la sensible. “La dimensión crítica del pensamiento es aquella que predomina a la hora de plantear problemas, formular hipótesis, argumentar, explicar. Permite que nos pongamos en guardia ante aquello que se nos presenta, obstaculizando una adhesión o rechazo irreflexivos. [...] La dimensión creativa es la que ponemos en juego para ir más allá de lo dado buscando alternativas, planteando hipótesis, generando conexiones imprevisibles.[...] La dimensión sensible, por su parte, es la que abre al individuo a la consideración del otro. Permite que surjan gestos solidarios, que se ejercite la empatía, que se evalúen los medios y los fines a la luz de los efectos que puedan provocar en otros. Abre posibilidades para la crítica y la creatividad pero también le pone límites”¹ Sin dudas que lo ideal es trabajar para el desarrollo armónico de las tres dimensiones.

En consonancia con lo anterior hacemos referencia al concepto de actitud, atendiendo al hecho de que en la formación ética ocupan un lugar importante las actitudes o mejor dicho los contenidos actitudinales que nos proponemos propiciar. Felipe Trillo, define a *actitud* como “una disposición personal o colectiva a actuar de una determinada manera en relación a ciertas cosas, personas, ideas o situaciones” .Se trata de “fenómenos humanos complejos en los que intervienen, al menos, tres componentes básicos: un componente cognitivo (lo que se sabe sobre la cosa); un componente emocional (los efectos que esa cosa provoca) y un componente conductual (las acciones que llevamos a cabo relacionadas con el objeto de la actitud”.² La función de la escuela sería para este autor reforzar y modificar actitudes.

Por otro lado es importante recordar que el debate y la argumentación son poderosas herramientas a utilizar en todos los espacios curriculares y absolutamente imprescindibles en Filosofía y en Formación Ética y Ciudadana, de allí la importancia de implementar esas técnicas en las aulas. Gustavo Santiago señala que entre las cosas que los alumnos aprenden en la escuela está lo que él llama el DEC, es decir el “discurso escolarmente correcto”, esto es, que el alumno rápidamente aprende “qué le tiene que decir a la maestra para no ser molestado,

¹ Santiago, 2006: 57

² Trillo, 2003: 21

sancionado o terminar con una nota a sus padres. De allí que muchos de los supuestos ‘debates’ entre alumnos acerca de temas tan interesante a priori para ellos como la justicia, la violencia, el amor, las adicciones, etc., se malogran por causa del DEC. Es muy común que los docentes sientan frustradas sus expectativas en cuanto al interés de los chicos por abordar esos temas, al constatar que a los quince minutos no hay nada más que decir.”³

En la propuesta de Filosofía con Niños que realiza Gustavo Santiago está presente, como en el programa de Lipman, la idea de comunidad a la que el autor le da las siguientes características: sus componentes no buscan liderar y mucho menos someter a otros; no se conciben como competidores o rivales; aceptan la diversidad y admiten que aquello que logren producir juntos puede ser más potente que lo que podrían concebir individualmente. El docente es concebido como un auxiliar, está para colaborar con las investigaciones y experiencias filosóficas de los alumnos y se preocupa por crear un clima propicio para el trabajo en el aula.

Susana Mom y otros (2000) enuncian tres posibles riesgos al abordar la enseñanza de la Formación Ética y Ciudadana, el riesgo de caer en meras ‘teorizaciones’ por tratar los temas en un marco desvinculado de la vida real y de las experiencias concretas; el segundo llamado neutralidad inoperante porque a fin de evitar el adoctrinamiento acaba por limitar la ayuda del docente y finalmente el riesgo de asumir posturas dogmáticas al pretender que el alumno acepte a-criticamente un sistema de pensamiento.

Las herramientas filosóficas pueden resultar de gran utilidad en nuestras clases de Formación Ética y Ciudadana, herramientas entendidas como recursos que posibilitan un acrecentamiento de las potencialidades del pensar. Gerardo Santiago propone como herramientas filosóficas el plantear preguntas, crear hipótesis, evitar la ambigüedad y la vaguedad, analizar, dar y pedir razones, analizar, sintetizar, contextualizar y generalizar, entre otras.

Estas ideas, entre otras afines, serán tomadas en cuenta a la hora de interpretar los datos recolectados en la investigación.

El trabajo de campo

Es importante destacar que la entrada al campo resultó en todos los casos un tanto problemática, en general los docentes son poco proclives a participar en este tipo de intervenciones, existe la idea generalizada, y lamentablemente justificada con frecuencia, de que los docentes universitarios nos acercamos a las instituciones de nivel medio con una mirada inquisidora y una actitud de superioridad para ver que tan mal se dan las cosas en el aula, y que no existe una devolución que permita a los docentes observados saber que se dijo o escribió sobre ellos y sus prácticas áulicas.

Desde nuestra investigación consideramos que es absolutamente imprescindible contar con la participación voluntaria de los profesores. No fue fácil encontrar docentes que quisieran

³ Santiago, 2006 : 55-56

facilitarnos sus clases para la observación de las mismas; adujeron que sólo eran suplentes, que el curso era muy indisciplinado, que eran pocas horas semanales, entre otros “argumentos” que dejaban a las claras la falta de disponibilidad para este tipo de trabajo.

Si a ello le agregamos las dificultades que supone lograr una adecuación a los horarios en los que se dictan las clases, y en algunos casos hasta la distancia de los establecimientos, podemos dimensionar las complicaciones que supone la observación de las mismas.

Contamos con el apoyo de un grupo de jóvenes universitarios a los que se capacitó mediante un seminario, y quienes colaboran con el seguimiento del desarrollo de al menos una unidad didáctica en el aula.

Hasta el momento las observaciones se llevaron a cabo en dos escuelas, una específica de EGB 3 y otra que comparte el espacio con el Polimodal. Esta última tiene una particularidad, se llama Escuela de la Patria y fue construida casi doscientos años después de que el General Manuel Belgrano donara el dinero para su construcción. Allí funciona la Escuela de Comercio N° 3. Se trata de un edificio con pocos años de antigüedad pero que ya denota fallas en su estructura, y que no resulta del todo funcional por la poca feliz distribución de sus aulas y otras dependencias.

Los alumnos ingresan a las 7,30 hs. y luego del izamiento de la bandera, se dirigen a los respectivos cursos que desde horas tempranas permanecen abiertos para que los alumnos dejen allí sus pertenencias. El curso observado en esa escuela es un 8º Año con 34 alumnos, 18 mujeres y 26 varones. El tema desarrollado es “Lo público y lo privado”. En las primeras clases la docente evidenció cierto nerviosismo provocado quizá por la presencia de los observadores. El establecimiento como dijimos, evidencia serias falencias como el hecho de que las aulas cuenten con poca iluminación natural y escasa luz artificial, circunstancia que se agrava por tratarse de una primera hora en meses de invierno; si a ello le agregamos que son muchas las ventanas con sus vidrios rotos, podemos constatar entonces que las condiciones ambientales no son las propicias para el trabajo áulico. Por otro lado el pizarrón se encontraba escrito en varias partes de su superficie con corrector blanco, lo que dificultaba la lectura de lo que allí se escribe.

Otro inconveniente observado es que por tratarse de la primera hora, la clase era frecuentemente interrumpida por la llegada tarde de los alumnos (aún cuando en algunas clases la entrada fuera de hora por parte de algunos alumnos, no era advertida por la docente); a las interrupciones aludidas se le agregaba la entrada de alumnos de otros cursos que venían a pedir bancos o el borrador, y la llegada del preceptor para tomar asistencia, entre otras, lo que creaba o intensificaba situaciones de bullicio e indisciplina. Por lo señalado, la profesora siempre se mostró apremiada por el tiempo

En algunas ocasiones se demoró la entrada al aula porque de los 12 espacios destinados a los tubos fluorescentes, no encendían los dos únicos que tenía el aula, la que casi siempre se encontraba sucia y con papeles diseminados por el piso. La docente explicó que muchas veces

son los mismos alumnos los que rompían los focos justamente para dilatar el comienzo de la clase.

Otro elemento perturbador fue el hecho de que en el momento de las observaciones se construía un aula justo encima del aula del 8º año observado. Los alumnos hacían golpes imitando el ruido provocado por la construcción.

En la mayoría de las clases la profesora llevaba material para que trabajen los alumnos: consignas, afiches, fotografías, artículos periodísticos, marcadores, lapiceras, etc.; dicho material, incluidas las fotocopias debían ser restituidas al docente al terminar la hora. En muchos casos en los primeros minutos daba las indicaciones para que los alumnos trabajasen en grupo y al final estos realizaban exposiciones del material producido; en otros retomaba lo visto en la clase anterior para seguir con el tema; con asiduidad la profesora propiciaba el diálogo pero también se constataba que en muchos casos las respuestas a las preguntas, o las intervenciones espontáneas eran incoherentes, de todos modos la docente ante las respuestas incorrectas de los alumnos, trataba de orientarlas hacia lo que ella pretendía que respondiesen.

En general los alumnos no mostraban mucho interés por la materia y la participación en clase se limitaba a los alumnos del grupo más cerca de la profesora, mientras que el resto prácticamente no lo hacía. Los ejemplos tomados de la realidad referente a los alumnos parecían favorecer la comprensión de los conceptos. Era frecuente que la docente tuviese que explicar reiteradamente las consignas por la falta de atención de los alumnos; en algunas clases la docente entregaba las consignas por grupos y en otras se las dictaba, los alumnos sistemáticamente se resistían al dictado.

En el momento de exponer los resultados del trabajo en grupo, se producían situaciones en las que se escuchaba un constante murmullo por parte de los alumnos que no escuchaban a sus compañeros. Los llamados de atención por parte de la docente resultaban infructuosos, tornándose la situación bastante caótica, especialmente en los últimos momentos de la clase.

Por otra parte, el trabajo “en grupo” se reducía la mayoría de las veces al trabajo de un solo integrante mientras los otros reían y charlaban de otros temas; se pedían constantemente los correctores los que eran arrojados como proyectiles por encima de las cabezas.

Conceptos como poder, estado, nación, política, políticos (sobre este último los alumnos expresaron una idea completamente negativa, ligada a la corrupción) fueron desarrollados en clase, a veces como una sucesión de contenidos teóricos, en las cuales los alumnos no registraban prácticamente nada en sus carpetas.

Al final del periodo de observaciones se realizó la evaluación de la unidad, la que consistió en un cuestionario distribuido entre los alumnos a través de una fotocopia. En dicho cuestionario se intercalaban preguntas conceptuales y pedido de opiniones personales y de ejemplos. Durante la prueba los alumnos se levantaban para consultar a la docente a pesar de que la misma les comunicara que sería ella la que se acercaría a los pupitres. Los alumnos aprovechaban alguna

distracción de la profesora para dictarse y copiarse de “machetes”. Una frase que llamó la atención de los observadores fue la un alumno quien expresó en medio de la evaluación “explique, para eso es la profesora”.

Es de destacar que en el período observado sólo se perdieron dos clases, una por ausencia de la docente y la otra porque a la vuelta de las vacaciones, los dos primeros días fueron dedicados a la toma de exámenes pendientes.

Esta situación contrasta dramáticamente con lo ocurrido en otra escuela donde se realizaron las observaciones. En este caso se trata de una escuela también de gestión estatal pero específicamente dedicada al dictado de la EGB 3, a la que asisten alumnos de clase baja o media baja y que funciona en un edificio que conoció mejores tiempos cuando pertenecía a “una familia que había hecho del colegio privado, una redituable empresa familiar y que satisfacía las expectativas educacionales de los padres que allí inscribían a sus hijos”, de acuerdo a las expresiones de una de las observadoras, quien casualmente había cursado allí sus estudios primarios, describiendo desde sus recuerdos una realidad que difiere totalmente de la actual, y expresando la profunda desilusión que experimentó recorriendo nuevamente sus pasillos, patios y aulas.

La entrada en el campo fue particularmente conflictiva en esta escuela debido a que hubo problemas para contactar telefónicamente a la docente encargada del espacio curricular de Formación Ética y Ciudadana del 8º Año (aún cuando ya se había establecido contacto con las autoridades del establecimiento), por lo cual la observante se presentó personalmente ante la docente, la que desde un comienzo se mostró reticente a ser observada, aunque en ningún momento se negó abiertamente a ello. Se trataba de una mujer joven de carácter poco afable quien expresó que era nueva en la tarea de enseñar, y que los alumnos eran “un desastre” y que ella no sabía cómo controlarlos. Dado que ese día se realizaría un acto escolar y que por lo tanto la clase duraría menos que lo habitual, invitó diplomáticamente a la observante a asistir recién a la clase próxima; ésta, a su vez, diplomáticamente también le hizo saber que se quedaría.

Textualmente la observante escribió en su registro: “Entrada al curso: la clase iniciaba a las 10,30 hs., entramos a las 10,40. Nadie advertía mi presencia, [los alumnos] seguían jugando, gritando, peleando. La profesora estaba de pie, nadie hacía caso, se tiraban cosas entre ellos. Yo sospechaba que si no hubiera estado allí ella ya habría reaccionado pero al parecer yo la inhibía; pero fue tanta la espera y el malestar para las dos por cierto que ella decidió ponerle fin a [la situación] diciendo: ‘no van a parar hasta que les ponga amonestaciones’”.

El relato que sigue en el informe da cuenta de una situación en la que aparece la figura del “plantón” que aplicó la docente a una alumna, alumnos que a través de la ventana dialogaban desde el interior del curso, con otros que estaban afuera; la entrada de alumnos de otros cursos, la falta de tiza y borrador; la entrada de una preceptora, entre otras acciones y actitudes

consideradas negativas por la observante. En un momento dado y ya con las tizas en el curso la profesora escribió algo en el pizarrón, lo que tampoco logró atraer la atención de los alumnos.

En el registro de observación podemos leer lo siguiente: “algo me llamó particularmente mi atención, los chicos a pesar de estar dispersos, cuando [la profesora] les pregunta algo en relación con su propia comunidad, a su barrio, le responden todos, o casi todos, entusiasmados; parecería que hay que incentivarlos con temas que toque su realidad para que se interesen”.

Lo que sigue es una sucesión de no-clases debido en algunos casos a ausencias reiteradas de la profesora, a feriados y a otras actividades desarrolladas en la escuela. La docente le explicó telefónicamente a la observante que en el primer día de observación había sufrido la colisión de un alumno que cayó sobre su pierna izquierda provocándole una lesión por la cual le dieron dos semanas de licencia. La clase siguiente coincidió con el feriado nacional del 12 de Octubre. El lunes siguiente correspondió a la jornada provincial de discusión sobre la Ley Nacional de Educación. En Secretaría informaron a la observante, sin darle mayor explicación, que por dos semanas más la profesora no se reintegraría a su trabajo.

La observante expresó en su informe su desilusión ante esta situación en estos términos: “no volví más a la escuela, me lamenté mucho por esos chicos ya marginados del sistema social y ahora nuevamente excluidos del sistema educativo, si no es de una forma, lo es de otra; al fin y al cabo terminan quedando en los márgenes. Comparaba un poco la educación que yo había recibido años antes en ese mismo colegio y no recordaba ni una hora libre en todo mi primario”.

Ensayando conclusiones

Consideramos que los datos recolectados hasta ahora resultan sin duda insuficientes para aventurar conclusiones, pero sí nos permiten inferir que nuestras presunciones, expresadas en la introducción de este trabajo, comienzan a evidenciarse. Es muy difícil que en las condiciones descritas se pueda llevar a cabo alguna de las ideas y propuestas que desde la Filosofía para/con niños se nos ofrece. Como vimos uno de los objetivos del proyecto de investigación es justamente acordar propuestas sobre la enseñanza de la disciplina a fin de mejorar las prácticas, y consideramos que ello justamente constituye un próximo desafío a realizar.

Bibliografía

LIPMAN, M.; SHARP, A. M. y OSCANYAN, F.S. (1998). *La Filosofía en el Aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.

MOM, S; NATHÉ, M. y otro (2000) *Formación Ética y Ciudadana. Propuestas de Trabajo*. Buenos Aires: Editorial Don Bosco.

SANTIAGO, G. (2006) *Filosofía, niños, escuela. Trabajar por un encuentro intenso*. Buenos Aires: Paidós.

TRILLO, F. (2003) *La educación en actitudes y valores. Dilemas para la enseñanza y evaluación*. Rosario: Homo Sapiens.