

Foll
372.83
1



MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION

N
U
E
V
A

S
E
R
I
E

D
I
V
U
L
G
A
C
I
O
N

**FORMACION
CIVICA
FINALIDAD**

Exposición del señor
Ministro de Cultura y Educación
Prof. Ricardo Pedro Bruera

13

CENTRO NACIONAL DE DOCUMENTACION E INFORMACION EDUCATIVA

Buenos Aires - República Argentina - 1976

INV 011221

SIG Fall
372.83

LIB 1

FORMACION CIVICA

Exposición del señor Ministro de Cultura y Educación, Prof. Ricardo Pedro Bruera, al inaugurar la reunión de rectores de Institutos de Profesorado para la puesta en marcha del Programa de Actualización Docente en Formación Cívica.

Centro Cultural General San Martín.

Buenos Aires, 9 de setiembre de 1976.

CONGREGAMOS en esta reunión a los directores de institutos de profesorado y a los jefes de sección de las áreas respectivas, con el propósito de canalizar una acción de perfeccionamiento docente y de actualización en Formación Cívica, de efecto multiplicador en la medida en que cada uno de los centros de formación docente será a la vez el trasmisor de los contenidos y de los propósitos que estamos desarrollando o que vamos a desarrollar en la jornada de hoy.

El tema que enfrentamos es ciertamente un tema básico para la educación nacional, porque en alguna medida define un aspecto sustancial de la política educativa, en tanto encuadra aspectos formativos que nosotros queremos realizar como propósito fundamental de la escuela. Este tema, que si bien puede centralizarse como motivo de acción en estos momentos, a través de lo que denominamos Formación Cívica, de algún modo impone en lo global una tarea para la totalidad de la escuela.

No se nos escapa que al referirnos a un asunto tan significativo como es el del desarrollo de los contenidos morales y de la formación cívica de nuestros alumnos, estamos tratando uno de los aspectos básicos de toda acción educativa.

La ocasión es particularmente importante para plantearlo así, en la medida en que el proceso histórico nos ha conducido a un cierto tipo de distorsiones que deben prevenirnos para no

incurrir en los mismos errores y en las mismas falencias. Para sintetizarlo brevemente en esta introducción, diría que el gran problema que se le presenta a la escuela argentina en los aspectos auténticamente formativos, en relación con lo que significa desarrollar el contexto de una pedagogía de valores y el retomar para las instituciones la transmisión de valores culturales para su acrecentamiento en el devenir histórico, surge de dos variantes.

En primer lugar una suerte de teorías pedagógicas, determinaron en medida muy clara que la escuela debía quedar desprovista de aspectos formativos y que de alguna manera la neutralidad era el estilo propio de las instituciones educativas. Esto tuvo particular incidencia en toda la acción que se desarrolló, particularmente en la Argentina, desde el momento en que se perdieron determinadas formas convencionales, en nuestras instituciones educativas, de transmisión de los valores morales y de los valores cívicos. Pero además, como es por todos conocido, el problema de la formación de nuestros alumnos padeció, desde otro enfoque, la variante negativa de la politización sectorial con que se pretendió encarar materias históricamente precedentes a la asignatura que hoy nos preocupa.

Ante este panorama, es lógico que tengamos que clarificar las ideas y que no basta desde nuestro ángulo y desde nuestra intención definir solamente un cuadro de contenidos, emitir algunas líneas de tipo general, sino que básicamente importa que los propósitos, y yo diría que más que los propósitos —o junto con los propósitos—, importa determinar el estilo con el cual queremos desarrollar esta asignatura dentro de un contexto general para toda la escuela.

Esto justifica esta reunión de hoy, de tal forma que ustedes puedan transmitir, con efecto multiplicador, aquellos conceptos fundamentales con que nosotros pretendemos encarar la formación como un aspecto fundamental que debe retomar nuestra escuela.

No se le escapa a nadie que todo proyecto educativo, todo momento educativo, conlleva una idea de intencionalidad; es de-

cir, si queremos sostener una suerte de pedagogía neutra, por el mismo sentido y en el mismo momento en que estamos sosteniendo esta pedagogía neutra, también estamos efectivizando una intencionalidad.

Pedagogía por sí y proyecto por sí refieren siempre a un marco muy concreto y muy real de intenciones educativas de la sociedad, que se traduce a través del sistema.

Tal vez, para encuadrar lo que fue no asumir este criterio de intencionalidad, haga referencia a un primer texto de un autor francés, Ardoíno, quien destaca que “el miedo y el rechazo a asumir la relación educativa fundamental constituyen posiblemente una de nuestras características contemporáneas” ... “se llegaría a la neutralización pura y simple de los educandos por la intermediación de la neutralidad de los enseñantes. La educación supone una relación inevitable de la cual queda por desear que sea lo más sana posible aunque jamás indiferente; ella es de una parte y de otra un compromiso; ella es co-compromiso para algo”. (1)

Dicho de tal forma, la función del enseñante debe ser de alguna manera un co-compromiso, y debería ser la de permitir a la vez —y rogaría que vayamos distinguiendo los planos— la transmisión de un saber como conocimientos teóricos, la constitución y el desarrollo de un saber hacer —que está en el plano de lo intelectual y de lo técnico—, pero también el desarrollo de un saber ser y de un saber devenir.

Frente a este tipo de enfoque, es lógico que nosotros ubique-mos, paralelo a la teoría intelectual y paralelo a la tarea técnica, el concepto básico de llegar a nuestros alumnos como un saber ser y como un saber devenir, es decir, como un saber realizarse como proyecto, en definitiva, en cuanto persona. En este sentido, es claro que la línea intencional de toda acción pedagógica sobrepasa necesariamente la intencionalidad formativa en el mero campo de lo intelectual y debe asumir algo que creo que hemos ido perdiendo, y que las instituciones y los do-

(1) ARDOINO, J.: *Propos actuels sur l'éducation*, Paris, 1969.

centes debemos recobrar, o sea, el vuelco de la afectividad en la relación pedagógica. En parte la concepción de neutralidad docente y algunas definiciones pedagógicas fueron quitando o quitándonos a los docentes, este aspecto fundamental sin lo cual la formación propiamente dicha carece de posibilidad y de vigencia, porque le falta el marco substancial de la afectividad.

Entonces, si por un lado tenemos que reconocer que toda intencionalidad encuadra también, en definitiva, con un proceso y con un proyecto político —en cuanto la escuela trasunta las aspiraciones, los deseos y las formas de una sociedad—, también tenemos que tener clara conciencia de que en la relación pedagógica no podemos quedar más allá, o mejor dicho, más acá del marco de la afectividad.

Volcar afectividad en la relación pedagógica es una de las premisas fundamentales con que debemos encarar la perspectiva de la asignatura que hoy nos preocupa. En estos aspectos y volviendo al tema de la intencionalidad, es claro que el problema de la educación moral coincide con la política. Esto vale tanto en la concepción de Platón, en "La República", cuando hablaba de la justa sociedad, como vale en la concepción aristotélica, en la que el maestro se confunde con el legislador, o mejor dicho, el legislador es el único maestro, en la medida en que éste es el que hace buenos a los ciudadanos en torno a ciertas conductas que va instrumentando a través de su tarea de ordenamiento de la sociedad.

No nos quedan dudas de que en este aspecto la pedagogía coincide con la política en sus términos substanciales y no con la política en sus términos circunstanciales, porque todo proyecto educativo y toda idea educativa llega, en definitiva, a definir un proyecto para toda la sociedad.

Si entendemos el principio de que al hacer Formación Cívica estamos encuadrando la educación dentro de un proceso para toda la sociedad, y que este proceso conlleva claramente una definición de Política con mayúscula, entonces podemos entrar a considerar un poco de qué manera las instituciones educativas, y particularmente el sector de nuestra actividad docente

que hoy nos preocupa, implican necesariamente un proceso de socialización.

Quizás, antes de percibir la idea de socialización o hacer referencia a ella, desearía no separarla de otro principio básico, porque si no parecería que la única perspectiva en que se realiza el proceso educativo es en el de la socialización.

Hay un eje de simultaneidades en toda relación educativa. Uno es la realización de la persona, es decir, la realización de nuestros alumnos en cuanto a personas; y el otro es la adaptación de nuestros alumnos a la sociedad. Estos procesos, o este proyecto, no son contrapuestos sino que son concurrentes en una misma acción educativa y en un mismo acto en su realización. Porque la acción educativa tiende hacia dos órdenes de necesidades: por un lado, seguir las propias líneas del desarrollo natural del alumno, o sea, el asumir el sí mismo por nuestros alumnos, pero, por otro, hacer posible que nuestros alumnos funcionen con los criterios sociales que definen las condiciones de acceso a la edad adulta, y esto es asumir la situación social.

Si nos referimos al tema de qué significa llegar a la edad adulta, es claro que toda materia esencialmente formativa que tiene como destino en el tiempo escolar que estamos atendiendo, la enseñanza media en este caso concreto, tiende a que nosotros tratemos de lograr una concepción de hacia dónde vamos para incorporar o para llegar con nuestro alumno a la idea de la edad adulta, que en el sentido evolutivo o ciclo evolutivo, se define con el criterio de madurez.

Y madurez es un concepto que lo podemos analizar desde distintas perspectivas, diciendo que es una exigencia simultánea de alcanzar niveles satisfactorios en orden al desarrollo intelectual, en orden a la maduración psicológica, emotiva y afectiva, y en orden a la maduración moral y social.

Pero, esta madurez no es un término abstracto al que se llega sin que tengamos formas de definir si se la ha alcanzado. Esta madurez se expresa necesariamente en comportamientos, es decir, que la traducción real de los logros obtenidos en nuestra acción de enseñanza tiene que ser, necesariamente, a través de

comportamientos para que, por un lado, nosotros podamos medir el grado de madurez del alumno a quien nos interesa seguir y, por el otro, medir la eficacia de nuestra acción educadora.

No es difícil aceptar la presencia docente en temas referidos a los logros del alumno en orden al desarrollo físico e intelectual. Creo que la escuela no ha entrado jamás en la discusión de estos términos —por lo menos no es una discusión tan abierta como en otros sectores—, pero en cambio sí se han desencadenado polémicas en torno a los otros dos aspectos que hacen a esta maduración global del adolescente, y es decir lo relacionado con la maduración psicológica, y la maduración emotiva y la maduración afectiva de nuestros alumnos por un lado, y con lo que se denomina la maduración social y moral, por el otro.

Este aspecto fue cuestionado y es indudable que —como decíamos al comienzo— trajo una serie de alternativas negativas para la acción escolar en los últimos tiempos. Y para sintetizar un poco fue objetado desde tres corrientes de pensamientos distintas, que confluyeron en ese mismo concepto de neutralidad que nosotros negamos desde un comienzo como acción y actitud de la escuela.

Por una parte las corrientes psicologizantes, que de alguna manera, a través de una falsa psicología pedagógica, relacionada con interpretaciones desviadas —incluso del psicoanálisis—, llevaron al plano de la relación pedagógica las incongruencias de establecer dicotomías insalvables en la relación docente-alumno, transfiriendo los esquemas del complejo de Edipo, por ejemplo, o llevando a la escuela el tema de la castración, en donde toda relación pedagógica docente-alumno presupone la presencia de estos conceptos negativos y, por lo tanto, no había posibilidad de conducir lo que fuese maduración psicológica y afectiva, y no había posibilidad de realizar formación moral. Porque todo esto, desde estas corrientes psicologizantes, estaba negado por la esencia misma de la relación pedagógica, que incluye todo el paternalismo y todo el autoritarismo inicial de las concepciones que lo negaron.

Por el otro lado, como es lógico, está el tipo de corrientes,

en lo que hace al desarrollo moral y social, que son las así denominadas “liberadoras”, porque, en definitiva, toda educación es esencialmente liberadora. Pero lo que pasa es que se tomó este término absolutamente válido y se lo aplicó a un análisis de la situación social y de la realidad social que, partiendo de una concepción marxista, terminó definiendo la relación pedagógica como única forma de contacto entre opresores y oprimidos, con lo cual, necesariamente, lo que fuera formación moral y formación social, en la medida en que establecía determinadas pautas de comportamiento propios de una sociedad, no era nada más que una forma de opresión. Y al definirse como forma de opresión todo lo que fuera formación moral y formación cívica, obviamente se excluyó este aspecto fundamental, se lo negó en la acción de la escuela y se transfirió el activismo cívico a otro tipo de realizaciones, dando a la escuela un papel que, necesariamente, por su nivel normal dentro de la realidad social, nunca podía haber cumplido. Es decir, si alguna ceguera hubo en el planteo, fue el haber pretendido, aún hipotéticamente, que la escuela podía, de alguna forma, ser un instrumento de la revolución social. Esto implica un desconocimiento absoluto de los órdenes, de la situación y de la inteligibilidad con que tenemos que distinguir los distintos procesos dentro de lo social y asignar a cada institución el camino y los pasos que puede dar en orden a la conservación y a la transformación de la sociedad.

Pero también confluyeron —y no nos olvidemos de escritos de no hace muchos años atrás— ciertas teorías desideologizantes que se establecieron sobre la idea de la neutralidad pedagógica e institucional; es decir, convergen en el ámbito de la pedagogía otras corrientes totalmente distintas. También definieron a la escuela como un campo neutro en que la afectividad debía desaparecer, en que la intencionalidad formativa, más allá de lo físico, de la educación física o del desarrollo físico y del desarrollo intelectual, debía desaparecer. Y de pronto nos encontramos con una escuela con contenidos, pero vacía de intenciones y de procesos formativos.

Todas estas antinomias son absoluta y totalmente falsas.

Absoluta y totalmente falsas porque sólo pueden ser presentadas como antinomias si no se tiene bien en claro primero, un concepto real de lo que es la sociedad; segundo, un concepto de lo que son las instituciones educativas, y en tercer lugar, un concepto definido de lo que es la relación pedagógica.

Pero en la medida en que se admitan puntos de partida iniciales como dogmas, todo el resto cae como consecuencia. Y cae de tal manera que de pronto las instituciones educativas no tenían qué formar, los docentes teníamos que desaparecer de la relación frente a nuestros alumnos, las instituciones educativas tenían que ser los motores de la revolución, e ir perdiendo poco a poco su carácter formativo. Teníamos —y lo fuimos perdiendo como realidad— todo ese campo enorme que fue y necesariamente tiene que ser el propio campo de la escuela. Perdimos las fiestas patrias, perdimos la simbología, perdimos todo aquello que nos identificaba de alguna manera con una escuela caracterizada por la transmisión de conceptos de la sociedad, por conservar el sentido de la vitalidad y de la fuerza de la simbología patria que es lo que nos identifica con una nación y como hijos de un mismo país. Cuando fuimos perdiendo todo esto, era porque habíamos aceptado como punto de partida válidos los que no son válidos: es decir, la Pedagogía, la Sociología y la Psicología indican muy claramente que estos preconceptos que se establecieron como dogmas, y que un poco se impusieron compulsivamente sobre nuestra escuela, de ninguna manera pueden aceptarse a priori, válidos, porque están partiendo de un análisis falso de la realidad social, de la realidad efectiva y de la situación pedagógica.

Aconsejaría no caer jamás en la trampa. Es preciso desechar el esquema de que "la pedagogía es siempre manipulación y la educación siempre productora de heteronomía". Es decir, toda acción educativa es manipular al alumno y toda acción educativa es una productora de heteronomía, o sea, es una productora de una realización del otro por una imposición del docente, vale decir, el otro nunca alcanza su realización personal, o como veremos en seguida, su autonomía.

Estos son los conflictos falsos, son las antinomias totalmente

fuera de lugar, que creo que tenemos que desvirtuar analizando en profundidad el esquema educativo.

El problema entronca, lógicamente, con el tema del poder educativo, —otro tema que a los educadores no deja de preocuparnos y bien en serio— es hasta qué punto resulta legítima la utilización del poder en la relación pedagógica para producir la transformación del educando; es decir, todo educador en la medida en que forma está produciendo la transformación de aquél a quien está educando.

El tema del poder es uno de los temas más gravitantes de la pedagogía contemporánea, pero si realmente logramos perfilar una clara doctrina, vamos a ver que las falsas antinomias que se nos han planteado no son reales. No podemos admitir el esquema de autoridad contra libertad. No podemos pensar en la antinomia entre contenidos culturales estáticos y cambio social; no hay, no existe tal antinomia. No podemos partir desde esquematismos del pasado contrarios a la proyección hacia el futuro, porque si analizamos en profundidad y vemos la dimensión real del hecho educativo, vamos a ver que esta suerte de slogans, que de alguna manera se introdujeron en todo nuestro quehacer educativo, parten básicamente de aceptar ideologías racionales como punto de partida para la interpretación de la realidad social y educativa.

El tema del poder nos preocupa. Querría que al poner en marcha este proceso, lo meditemos aunque sea por breves instantes. ¿Dónde reside el verdadero poder del educador? El verdadero poder del educador no reside en aquel ejercicio que él ejecuta en virtud de su situación, sino que el verdadero poder del educador reside en las posibilidades que él tiene de producir el desarrollo del poder del educando. Ejercemos con legitimidad nuestro poder cuando tenemos capacidad de producir el desarrollo de quien estamos educando. El poder de desarrollo de quien estamos educando es la única virtualidad que en definitiva justifica éticamente el desarrollo del poder del educador.

Toda educación concebida así es un proyecto, es un proyecto compartido, es un proyecto de co-operación —separando la partícula co de operación— entre el educador y el educado, que

que volvemos al término de aptitud y de actitud para vivir moralmente en sociedad. En definitiva, cuando socializamos estamos procurando el proceso, o realizando el proceso, mediante el cual nuestros alumnos se incorporan a determinados modos o grupos de modos sociales, de tal manera que puedan funcionar en ellos. Este concepto de socialización, que además debe unirse al otro concepto dinámico de desarrollo de la sociedad, nos lleva a fijar de qué manera estos modos sociales pasan a ser parte de la estructura de la personalidad del alumno.

Y aquí es conveniente definir otro término que utilizamos frecuentemente, y que si lo percibimos con claridad y después tratamos de aplicarlo al proyecto de desarrollo de nuestra asignatura, veremos toda la vigencia y toda la importancia que tiene. Me refiero a la idea de internalización.

¿Qué es internalización?

Definimos a internalización como una conformidad con ideas valorativas dadas que se convierten en una disposición de necesidades en la personalidad del que actúa. ¿Qué significa convertirse en una disposición de necesidades? Es algo que pasa a ser propio de la persona, que se integra jerárquica y valorativamente en ella y que, por su unicidad tiene precisamente el doble carácter de ser integrativo y jerarquizador de valores. Es decir, la persona internaliza en la medida en que desarrolla su yo; socializa en la medida en que se incorpora a los modos de una sociedad. Los modos de la sociedad también integran y desarrollan el yo cuando se convierten en una disposición de necesidades, es decir, es algo que se asume, en primer lugar, libremente, y de responsabilidad porque la estructura de la personalidad implica la idea de libertad de elección por la propia existencia.

Los procesos de aceleración en los modos sociales, a partir de la idea de socialización, nos presentan de alguna forma la ansiedad docente frente a la definición de estos problemas, de cómo podemos adaptar en "a modos", el movimiento.

Hacia el futuro, estos modos sociales en permanente y en acelerado proceso de cambio, significan el real desafío del mundo contemporáneo y de nuestra acción educativa. Pero de ninguna

manera representan una incongruencia para nuestra acción, si percibimos claramente cuáles son los modos y los valores que convertimos o que ayudamos a convertir en disposición de necesidades, y en qué medida estos valores permanentes hacen que también nuestro alumno pueda asumir la actitud y la aptitud para el cambio.

Nosotros debemos asumirlo porque éste es un poco el tema de la sociedad contemporánea, o sea, hasta dónde la escuela es capaz de realizar estos valores sin quebrar la realidad social, sin convertir a la sociedad en un campo de anomia o en una situación de caos; y de qué manera podemos agregar a la organización social todos los procesos dinámicos para el crecimiento. Creo que el gran futuro de las sociedades se define en la medida en que la escuela sea capaz de resolver estas cuestiones.

Más allá de lo especulativo tenemos fórmulas prácticas para ir realizando estos procesos. La profundidad del planteo no nos debe dejar perder de la realidad en que nos conducimos, pero sí deseo señalar que la Argentina y todos los países del mundo juegan su destino futuro, como sociedades, al hecho de que seamos capaces de revitalizar lo que denominamos una pedagogía de los valores.

El término necesariamente se ha puesto de moda por la crisis, porque la crisis de la sociedad contemporánea obliga a enfocar básicamente los aspectos que son fundamentales en la tarea educativa, y a darle importancia, pero no preeminencia a los que son instrumentales en la relación pedagógica. Y estimo que la pedagogía de los valores hace a lo fundamental de la escuela.

Los valores se descubren como puede descubrirse una verdad científica. Se descubren porque están doblados en el ámbito de lo que se percibe, están ocultos, de alguna forma, en el contexto social que percibe o al que se aproxima el alumno. Para desarrollar los valores tenemos que partir de la idea de explicar. Explicar es desdoblar lo que está plegado, es abrir aquello que de alguna manera está presente pero en situación de plegamiento, y al desplegarlo por la explicación nosotros estamos realmente ofertando aquel tipo de valores que el alumno podrá

asumir como propios. Una buena acción, una actitud generosa, un hombre justo, son entidades valoradas. Lo que importa aquí es en qué medida estos valores pueden ser descubiertos, aunque valgan independientemente de este descubrimiento y de esta explicación.

La relatividad histórica del hombre y su incapacidad para descubrir o intuir ciertos valores en determinados momentos de la historia no le hace perder la permanencia latente de estos valores. Hay momentos cruciales en la vida de los pueblos en los cuales los hombres deben disponerse al rescate de esos valores ocultos. Creo que los argentinos en estos momentos tenemos que optar y que definir determinados valores para conformar nuestra unidad como país y como nación. Y es éste el momento, entonces, de intensificar la acción de la escuela en esa explicación de los valores reales, existentes, pero tal vez ocultos en nuestra sociedad.

No son los individuos, es la sociedad toda la que de alguna manera toma la decisión de exaltar determinados valores; pero es el hombre, el individuo racional, quien en la historia personal los asume y los hace propios, a través del proceso de internalización, y los proyecta, a la vez, hacia adelante, en la creación de la historia futura de su sociedad. Es decir, en este proceso de transferencia de valores el hombre se personaliza, pero a la vez acrecienta estos valores al transmitirlos generacionalmente hacia el futuro.

El problema fundamental radica aquí en nuestra capacidad docente para permitir el acceso, por las vías que correspondan, a un desarrollo moral, en función de las actitudes morales. Pienso que el primer aspecto, que hace a lo afectivo, tiene que ser incorporado básicamente a la relación pedagógica en nuestra tarea docente, porque es la vía emocional la que en muchos casos va a abrir la comprensión del valor como tal.

Planteada así la perspectiva general de la pedagogía de los valores, nosotros tendemos básicamente con ello a formar ciudadanos racionales, responsables, altruistas, pero básicamente autónomos, es decir, dueños de su propio yo.

Esto hace que resulte absolutamente imprescindible intro-

ducir en la educación una moral deliberada, es decir, una enseñanza moral deliberada y no oculta. Ello implica la otra concepción, de que esta moral deliberada, si se la reduce a la enseñanza de una materia, en este caso Formación Cívica, no puede resolver por sí la amplitud del espectro del problema que nos hemos planteado hasta el presente. Puede canalizar lo que llamábamos explicación, búsqueda de los valores, desarrollo de la autonomía, en la búsqueda del valor, pero no puede sola cumplir todos los aspectos formativos que le asignamos a la escuela.

Y, precisamente, para destacar lo dicho, quisiera citar a William Kay (4): "Es saludable darnos cuenta de que actualmente consagramos miles de horas a enseñar a un niño a vivir con libros y prácticamente ninguna a vivir con seres humanos, no obstante que una vez egresado pasará tal vez media hora diaria con libros y todo su tiempo con sus semejantes".

La perspectiva educadora de la escuela, implica la obligación de concebir el proceso de Formación Cívica no atado solamente al esquema de una materia, sino como una percepción total en la relación pedagógica que establece la escuela. Y esto tal vez nos obligue a hacer una rápida revisión para comprender el proceso del desarrollo moral.

La primera vertiente en este tipo de problemas, se refiere a que debemos entender el proceso de desarrollo moral en relación con las etapas que marca la psicología evolutiva; es decir, esa explicación, ese desarrollo autónomo de la personalidad, tiene las pautas propias y el tiempo propio del desarrollo de esta personalidad.

Y en segundo lugar, el crecimiento moral guarda muy particular relación con el desarrollo de las actitudes.

Con el aporte de ambas perspectivas podemos comprender el desarrollo de la moralidad como una serie de etapas, cada una de las cuales se caracteriza por una actitud dominante, que le permiten al alumno avanzar desde una heteronomía hasta una autonomía, en que va definiendo su personalidad hacia esos

(4) KAY, William: *El desarrollo moral*, Buenos Aires, El Ateneo, 1976.

criterios de madurez de que hablábamos al comienzo: madurez de comportamientos. No hay madurez de comportamientos si no hay autonomía.

Otra cita de Kay nos ayuda un poco: "Es importante saber cómo los niños se desarrollan moralmente en realidad y no cómo creemos que deben desarrollarse". Cuando se quiso incursionar en el campo de la moral se cometieron errores que redujeron la enseñanza a términos negativos, porque se partió de cómo creíamos que debían desarrollarse los niños moralmente y no de como podían en realidad desarrollarse como tales.

Tal vez, revisando a Piaget, se pueda ir estableciendo este proceso de crecimiento en el desarrollo moral. Piaget (5), presenta el problema como lo nombrábamos antes, como una co-operación que implica una secuencia que va de la moral de la obligación —que es un poco el tipo de moral en que se inicia el niño— a la moral de la reciprocidad. O sea que entre la compulsión inicial en la formación moral del niño a la reciprocidad, que es la característica del púber —es decir, la del alumno del ciclo básico—, nosotros tenemos una gama del desarrollo moral muy completa que cumplir, desde la escuela primaria hasta el término del ciclo básico.

Por eso, muchos preguntan ¿por qué no se desarrollan por ejemplo, determinados contenidos de tipo institucional?. No se desarrollan determinados contenidos de tipo institucional porque no corresponde a la edad evolutiva del ciclo básico el presentar esta clase de contenidos.

Instrucción Cívica puede ser válida en el ciclo superior de la enseñanza media porque corresponde a una nueva etapa evolutiva en donde realmente puede incorporar el nivel de abstracción y de relación que presupone el conocimiento del desarrollo de las instituciones. Pero si nosotros queremos enseñar Instrucción Cívica como tal en el ciclo básico, estamos contradiciendo la verdad misma de las posibilidades de desarrollo de nuestros alumnos.

Cuando fijamos la finalidad de Formación Cívica, dijimos

(5) PIAGET, Jean: *Criterio moral en el niño*, Barcelona, Fontanella, 1974.

que era preciso partir de la observación de los elementos concretos que proporciona al alumno el medio en que vive, con su legado histórico y la escala de valores propios de la comunidad nacional. Y por esta causa los contenidos que deberían desarrollarse se referirían a la acción del hombre en el tiempo y harían hincapié en la interpretación de sus ideales de vida, sus manifestaciones sociales y políticas, sus actividades y fenómenos económicos, y su accionar sobre el paisaje.

Este concepto de la relación entre elementos que puede tomar de contenidos que conoce o que están a su alcance, esta relación de factores que hacen a elaborar sobre la reflexión, es lo que en alguna medida define la característica fundamental de cómo entendemos que debe desarrollarse Formación Cívica. Porque la hemos desarrollado con las virtualidades propias de nuestra organización escolar, la hemos desarrollado bajo el concepto de área, es decir, de integración con la Historia y la Geografía.

De tal manera que nosotros anunciábamos también allí que en todas ellas, el alumno, para lograr el conocimiento y la comprensión de los asuntos específicos, realiza operaciones mentales similares en la medida en que los contenidos de cada una tienen un común núcleo conceptual básico, la actividad del hombre, considerado desde ángulos diferentes.

También sostuvimos que las áreas de estudio se constituyen en función de los contenidos y de la metodología que le es propia y de las operaciones mentales semejantes que estos contenidos exigen para ser comprendidos. Para ser más claro: si nosotros le decimos al alumno que aquí está la historia, pero ella no tiene nada que ver con él; que es una secuencia en el tiempo; que es el pasado; que aquí está el medio virtual en que se desarrollaron los pueblos y las civilizaciones y en dónde también él está inserto de alguna manera, el alumno lo aprende sí, pero como cosas distintas. Y si además, le ponemos otra cosa en el medio, el proceso cultural, que no tiene explicación en la coordinación de los elementos concurrentes que en el ciclo básico forman operaciones mentales unidas, la Formación Cívica pierde todo su contenido y todo su valor si nosotros no somos capaces de hacer una in-

terrelación. Y de hecho recordamos las experiencias anteriores de alumnos sometidos, a la necesidad de definir abstractamente qué era el Estado, qué era la democracia, qué era la libertad. Repetían sin tener otro punto de referencia, es decir, el por qué. Se preguntaban: ¿Y qué tengo que ver yo con esto que se me impone así, como una esquematización aislada del resto de los contenidos que estoy aprendiendo, que conozco? Y además, ¿qué tiene que ver esa historia conmigo? ¿y qué tiene que ver el paisaje conmigo? ¿qué tienen que ver estas instituciones conmigo?

Si la cosa se presenta así, aislada y fuera de contexto, es lógico que el proceso formativo tienda al fracaso. Y esto es lo que queremos evitar.

Sabemos que existen dificultades de aplicación, pero también sabemos que la capacidad real de nuestros docentes en superar estas dificultades es cierta y es positiva, y que la escuela tiene posibilidades de hacerlo. Y de hecho lo ha hecho. Y si se hace una evaluación real de los contenidos que hemos puesto nosotros, verán que muchos de ellos no surgen de elaboraciones de escritorio, sino que de los contenidos que nos brindaron los docentes trabajando en los departamentos de materias afines de todas las escuelas del país.

Por eso si nosotros aceptamos estos puntos de partida y además tomamos, por ejemplo, el sentido que se va a dar en las estrategias para el desarrollo de Formación Cívica, estamos haciendo una reelaboración de las referencias aportadas por el currículum de Historia y de Geografía del mismo curso. Reelaboramos para el pensamiento reflexivo, y el pensamiento reflexivo nos va a conducir al juicio moral, y el juicio moral nos va a conducir a la conducta moral.

El desarrollo del concepto, supone una capacidad de abstracción aplicada a una clase de asuntos que tienen cualidades en común, y en esta etapa evolutiva el alumno puede alcanzar este grado de abstracción porque ha accedido al pensamiento formal. Entonces puede abstraer, en el marco referencial que da la intercomunicación de las ciencias sociales, para fundamentar su juicio reflexivo.

Claro que, así planteada, Formación Cívica es una gran empresa. Deseo, en alguna medida, presentar los obstáculos que deberemos vencer en la materia. Y los tomo de Gaston Villard (6): "El principal obstáculo es el escepticismo"; lo primero que deben tener claro los docentes que asumen esta tarea, los directores que asumen una conducción, es quitarse la idea del escepticismo. Es decir, que esto no se pueda hacer y que los valores morales nunca van a ser realización autónoma en nuestros alumnos.

El escepticismo considera a la moral como una suerte de celebración de valores muertos. Y es así porque parte de una desconfianza esencial sobre el educador y sobre el hombre. Duda del hombre, duda del educador, y entonces es escéptico; nunca tendremos éxito en nuestra tarea. Es el que sólo cree en la fuerza imperativa y coactiva de la norma, que es lo único que vale como educación moral. Y confunde entonces hábitos de disciplina con formación o con desarrollo moral. Son dos cosas totalmente distintas.

Una cosa es que los chicos formen fila en la escuela porque si no viene la sanción y otra que realmente la idea de orden haya sido internalizada como tal y sea una disposición de necesidad en su personalidad.

No digo que haya o no que formar fila. Cada uno sabrá cuál es el mejor procedimiento; eso no lo discutimos aquí. Pero que si el alumno forma fila, lo haga porque pedagógicamente lo estamos conduciendo a internalizar el sentido del orden. No vaya a ser que forme fila en la escuela y cuando suba al colectivo después, empuje a cuanta persona encuentre porque allí no tiene la sanción inmediata. Una cosa es la disciplina, el hábito de disciplina, y otra cosa es la formación en el desarrollo moral. El escepticismo sólo cree en la fuerza imperativa de la norma.

El otro obstáculo es el didactismo.

Padecemos bastante de didactismo en otras materias más o menos similares. Es un modo de enseñanza moral metódico y formalista. Enseñamos moral, dictamos moral, pero el alumno no

(6) VILLARD, Gaston: *Morale en action*, Paris, 1960.

modifica su comportamiento. Y si reflexionamos históricamente sobre algunos fracasos en la formación moral, ellos ocurrieron precisamente porque se instrumentaron, en primer lugar, desde perspectivas de escepticismo, y después con desconocimiento de la psicología evolutiva, pero también porque no pensamos en las modificaciones de comportamientos, sino solamente desde nuestra perspectiva adulta, para imponer didácticamente la norma moral con las lecciones de moral a veces más o menos tradicionales que para el alumno pueden ser una verdad del otro, y esto no sirve. Sirve en la medida en que esta verdad del otro pasa a ser una verdad de él. Ahí tiene vigencia y tiene valor el sentido de la enseñanza de la moral. Yo diría que al didactismo como lecciones de moral debemos excluirlo de nuestro planteo.

Y el tercer obstáculo parte un poco de los otros, aunque desde una perspectiva distinta de lo que ya dijimos: es el adiestramiento. Se conducen conductas, se aplica toda la normatividad en función del adiestramiento. Claro está que la psicología y la tecnología de las ciencias de la conducta nos dan una serie de mecanismos para el adiestramiento. Claro que si leemos a Skinner (7) vamos a encontrar también formas de adiestramiento en aspectos que puedan tener alguna vinculación con el comportamiento. Pero el adiestramiento no significa formación moral ni significa el alcance de la autonomía. Porque primero se definen las sanciones, pero si no proporcionamos la inteligencia moral el acto en sí mismo nunca va a ser percibido. Entonces, si ustedes empiezan a ahondar en las estrategias, en los contenidos, en la finalidad de Formación Cívica, van a darse cuenta que trata de evitar frontalmente el didactismo para que se perciba lo más posible el acto moral y el valor del acto moral en sí mismo.

En definitiva, se trata de cambiar las actitudes, es decir, la actitud docente del "es necesario", "usted debe", para lograr que el alumno diga "yo puedo", y en ese sentido y en ese momento es cuando habremos alcanzado realmente la dimensión exacta de nuestro éxito pedagógico.

(7) SKINNER, Charles E.: Psicología de la educación, México, UTEHA, 1973.

Para encuadrar el proceso, diría que hay tres estadios en la educación moral y cívica. En un primer escalón estaría la formación de la sensibilidad para percibir el problema moral. Es algo más que la motivación. No es sólo introducir en el tema, es llevar a la formación de la sensibilidad en la percepción del problema.

Un segundo escalón sería llevar al desarrollo de la reflexión moral.

Y un tercer escalón, absolutamente necesario y sin el cual no tiene sentido todo lo que hacemos, es promover la acción, en cuanto esta acción implique la movilización de la voluntad.

Para dar un ejemplo: en la enseñanza de la moral se utilizan los modelos, es decir, los próceres, las grandes figuras de la historia. Puede ser un elemento Pero si nosotros pretendemos nada más que una identificación del niño con el modelo, o del joven con el modelo, estamos llevando a términos de imposibilidad la formación moral. Lo que importa no es presentar el modelo, lo que importa básicamente es la reflexión sobre el modelo.

El hecho de que yo presente a San Martín en todas mis clases como un modelo de la nacionalidad, puede llevar incluso a incongruencias fundamentales de conducta, porque todos nuestros alumnos no pueden ser San Martín. Y entonces el alumno tiene un ideal inalcanzable, una situación insalvable, no guarda un punto de referencia. No ocurre en cambio, si se utiliza más que el poder admirativo, la reflexión sobre el ejemplo.

Todo lo dicho no significa que quitemos las referencias a las simbologías. Una cosa es utilizar en la lección de moral la figura del héroe, sobre la que tenemos que reflexionar y otra es utilizar toda la simbología patria, de la cual forman parte nuestros héroes, para inculcar el sentido de la apreciación, de la estimación y de la consubstanciación con los modelos nacionales y con la simbología nacional. Para formación moral lo que importa es la reflexión sobre el héroe y sobre el modelo; es decir, no se puede inculcar moral, pero sí se puede desarrollar el juicio moral.

Y todo esto tiene una limitación que es lo más extraordinaria-

rio y lo más desafiante de la relación pedagógica y de la comprensión del hecho educativo. Los límites de la educación moral están dados solamente por una característica esencial del hombre: la libertad. Si nosotros concebimos educación moral como lo acabamos de expresar, realmente tenemos una sola limitación como educadores, una extraordinaria limitación, que es la libertad de la persona a la que estamos educando.

Si lo que vale es el juicio moral y la acción consecuente al juicio moral, eso es aparte de una elección libre y responsable de quien tiene que asumirla. Entonces, nuestra virtualidad como educadores es la virtualidad y la esencia misma del educado, que es un ser libre. Nosotros podemos ayudar hacia la maduración de la responsabilidad, podemos cooperar para que el alumno sea capaz de elegir por sí mismo, pero no podemos formar automáticamente jóvenes virtuosos, a pesar de ellos mismos, porque en definitiva la libertad es el fundamento de toda moral. Esto tiene que quedar claro, porque frente a la compulsión de programas, de planes, que confundieron la enseñanza de las virtudes cívicas con el adoctrinamiento político, realmente nosotros tenemos que saber que la libertad es el fundamento de toda moral y, en definitiva, el fundamento de toda conducta cívica.

Debemos asumir esta tarea formativa con confianza en los docentes, con ese optimismo esencial que tiene que ser propio de toda tarea docente. El docente pesimista es un docente fracasado de antemano. Queremos transmitir ese optimismo como condición básica para el desarrollo de todas estas ideas. Tenemos que tener confianza en los jóvenes, confianza en el hombre, no temerle al destino histórico del hombre. Saber que un hombre desarrollado libremente en la comprensión y elaboración de su juicio moral y en el desarrollo de sus conductas, sabrá manejar su destino histórico propio y el destino de todo el proyecto de la sociedad.

Para eso se necesita fundamentalmente confianza en el proceso que estamos realizando. Diría, con Fritz März (8) —para

(8) MARZ, Fritz: *Dos ensayos de pedagogía existencial*, Barcelona, Editorial Herder, 1965.

cerrar un poco todos estos criterios— que “el amor es lo único que hace posible reconocer al educador como ser indicador del camino, como modelo, y que hace que se trate de emularlo”. En el fondo es el secreto de los grandes maestros. ¿Cuánto amor vuelcan en lo que tienen? Y coincide Fritz März con nuestra apreciación anterior: “El amor tropieza con una dolorosa barrera que es, precisamente, la libertad del tú”. Pero este amor no desconoce al tú; precisamente porque se vuelca a su realización, lo está dimensionando, está co-operando con él en su realización, que implica básicamente esta relación afectiva.

Se trata del problema de la obediencia en relación con el cumplimiento de la norma. La obediencia es una condición del hombre. La obediencia es una potencia humana que también se desarrolla. La obediencia no es una aceptación ciega, es algo propio del hombre que se incorpora en este sentido a la aceptación de la decisión, y que a través de la libertad asume el compromiso por el cual cobra sentido. Si pudiese resumir de alguna forma, diría que enfocamos un aspecto importante dentro de los criterios formativos que queremos devolver en su plenitud a la escuela argentina; que esto implica un desafío, la necesidad de conducir a nuestros alumnos dentro del proceso de socialización, o sea, de asumir la sociedad, que es paralelo, que es simultáneo, que es lo mismo que el asumir su propio yo.

Más allá de toda conceptualización, lo que importa es establecer el desarrollo de la autonomía, que en principio es el de la autonomía moral, basada en el desarrollo de la sensibilidad y del pensamiento crítico y de las actitudes. Tenemos, básicamente, en esta pedagogía de los valores, partir del concepto de la libertad de elección, y a partir de allí instrumentar todas las metodologías para conducirnos hacia el logro de estas conductas y de estos actos morales.

Deseo que esta exposición introductoria, que tal vez pueda parecer excesivamente amplia, llegue básicamente a los docentes como un mensaje de optimismo y de confianza, no de escepticismo, didactismo y desesperanza.

Un mensaje de confianza porque conocemos la capacidad de

realizar o de cumplir este proceso. No desechamos las técnicas, más aún, las incorporamos como elementos necesarios para el mejor desarrollo curricular de nuestras aulas, pero no es lo prevalente.

Un mensaje final, que repite una frase de San Agustín, cambiándola un poco. El decía: "En lugar de muchos métodos, ten amor". Yo diría: "Junto con algunos métodos, básicamente tengamos amor, y el resto, en lo que es Formación Cívica, se nos dará realmente por añadidura".
