

II Congreso Internacional Extraordinario de Filosofía
Mesa Redonda
“El malestar en la ciudadanía y su problematización en la Ética contemporánea”

*EL MALESTAR EN LA PARTICIPACIÓN EDUCATIVA. LAS PRÁCTICAS DE
CONSTRUCCIÓN CURRICULAR COMO EMERGENTE PROBLEMÁTICO DEL EJERCICIO
CIUDADANO EN LA CONSTRUCCIÓN DE L
O PÚBLICO.*

Nora Ana Graziano

Contexto de las reflexiones

Las consideraciones que se presentarán, emergen del proyecto de investigación: “*La formación ética y ciudadana de los maestros y las maestras de la Ciudad de Buenos Aires. (2000-2003)*” que constituyó la tesis de acreditación de la maestría en Metodología de la investigación científica, en el contexto del proyecto UBACYT.

En dicho trabajo, se relevaron las continuidades y rupturas en torno a los supuestos y sentidos otorgados a los espacios destinados a la formación de los maestros y maestras en esta área disciplinar antes y después del cambio curricular operado en la ciudad de Buenos Aires en el año 2002. El cambio del plan de estudios introdujo cambios sustantivos (tanto en la estructura de la asignatura como en el enfoque y perspectiva pedagógica y disciplinar) en el abordaje de las cuestiones de ética y ciudadanía en la formación docente.

El espacio curricular destinado a los problemas éticos dentro de la formación de maestros y maestras fue instaurado por la dictadura militar a partir de la Resolución 1196/80 bajo el nombre de “Ética y deontología profesional” (EyDP), y se mantuvo con reformulaciones posteriores (Resoluciones Ministeriales 940/85 y 654/86) hasta la reforma curricular emergente de la Ley 24195 y se concretó con materializaciones diversas y tiempos distintos en los planes de estudio de las distintas jurisdicciones.

A partir del estudio se pudieron relevar tres dinámicas del cambio curricular. Por un lado la signada por *yuxtaposición de significantes* propios de cada uno de los encuadres normativos que se sucedieron en el tiempo. Por otro la que evidencia un proceso de *dilución de la especificidad del campo disciplinar* en intencionalidades transversales que no llegaron a materializarse en abordajes sustantivos. Por último cierto *deslizamiento del campo ético al jurídico-normativo* que centra la formación en el aprendizaje estatutario o normativo que encuadra a la profesión con escasa presencia de reflexión ético política sobre el rol y la enseñanza de cuestiones éticas y ciudadanas.

Las mencionadas dinámicas fueron relacionadas a su vez con el problema de la participación de los actores durante el proceso de reforma a fin de comprender la incidencia del proceso mismo de transformación en las tendencias que los cambios y continuidades expresan. La indagación en las intencionalidades de los documentos preparatorios de la reforma junto con la percepción de los distintos actores implicados (directivos jurisdiccionales, institucionales y docentes a cargo de las asignaturas) sobre la misma, permitieron relevar un fuerte *malestar en la participación* que expresa elementos propios del contexto de crisis de la cultura moderna en torno a las formas de representación, como así también de la propia historia de la reformas y cambios en el campo educativo.

La intencionalidad participativa que expresa el documento preparatorio, no encuentra correlato en las consideraciones que hacen los diferentes actores (jurisdiccionales, institucionales y docentes) sobre su materialización en relación al proceso en su conjunto. Primero porque hay posiciones encontradas sobre la suficiencia o insuficiencia de las instancias para dar cuenta de la complejidad del proceso y de las decisiones implicadas. Y

luego porque hay consideraciones distintas sobre el carácter de dichas instancias. Para algunos, fueron de participación efectiva, para otros meras instancias de comunicación y/o capacitación, sin mayor injerencia de los debates allí realizados sobre el curso de las acciones en torno al plan en general y el espacio curricular en particular. Cabe resaltar que, si bien todos los docentes entrevistados coinciden en valorar el aporte de los encuentros en los cuales se presentó el nuevo enfoque disciplinar del espacio, los identifican como una instancia de capacitación y no como un espacio de debate o consulta sobre el enfoque específico del plan en esta área. Esto plantea, en un nuevo contexto, el viejo problema de debate dentro del campo, de la centralidad de los expertos en los procesos de reforma con el consiguiente debilitamiento de la posición del docente en relación al conjunto de acciones que hacen al sentido y direccionalidad de su tarea de formación.

Por último, en lo referido a la presencia de los docentes en las instancias convocadas, la percepción que tienen los actores difiere sustancialmente. Mientras que para los responsables jurisdiccionales esta fue acotada y parcial, los docentes refieren en general haber asistido siempre que fueron convocados.

A partir de estas consideraciones fue posible inferir que la cuestión de la participación emerge como un *terreno de malestares*, signado por conceptualizaciones y valoraciones diversas, representaciones encontradas, percepciones contradictorias, e insatisfacciones múltiples. Estas divergencias generales encuentran un punto de acuerdo: la mayoría de los entrevistados no consideran plenamente satisfactorias ni las acciones, ni sus efectos en el proceso en su conjunto.

El malestar en la participación

La complejidad del hallazgo no permitió arribar a una respuesta concluyente sobre el tipo de vinculación entre continuidades/rupturas y las instancias de participación ya que, por sí mismo, este vínculo se transforma en un campo problemático a indagar y profundizar. Al mismo tiempo, esta imposibilidad de respuestas simples a problemas complejos, puede ser leída en clave de su riqueza más que de su debilidad, por la cantidad de interrogantes y desafíos que se abren para la formación en su conjunto.

Cabe señalar que dicho problema excedió los límites de la investigación, pero también los del proceso particular de reforma al cual refiere, para expresar un malestar más amplio que tiñe la cultura contemporánea en general y el campo educativo en particular.

El concepto de "*crisis de representación*" alude, en el campo político cultural, a la crisis/sospecha/malestar contemporáneo en relación las formas modernas de participación y toma de decisiones. La crisis de los mecanismos de representación política, estatal, gremial y partidaria instituidos por la modernidad hoy son objeto de cuestionamiento creciente en el contexto internacional, pero estuvieron dramáticamente presentes en el contexto "caótico" argentino durante el proceso mismo de la reforma. Es de esperar que esta insatisfacción, frente a las formas instituidas de participación, tiña las consideraciones sobre los mecanismos tradicionales a través de los cuales el sistema educativo ha implementado sus procesos de consulta y toma de decisiones.

La recuperación hecha de los contextos educativos agrega elementos de insatisfacción que son inherentes a la historia reciente del sistema educativo y sus reformas. La reforma autoritaria de la dictadura, los cuestionamientos al Congreso pedagógico de los '80, la crítica a la "transformación" neoliberal del menemismo, contribuyeron a la desacreditación de los mecanismos tradicionales a través de los cuales se legitimaron los procesos de cambio. Consideraciones análogas pueden realizarse en relación al "clima" de escepticismo presente en el debate docente en las instituciones educativas para la sanción la nueva ley de educación nacional, sobre la relevancia que pudieran tener las decisiones que allí se propusieran sobre la formulación final de la ley.

La participación como ejercicio ético-político necesario para la construcción de un espacio público educativo

Es importante señalar que el relevamiento de la coexistencia de una pluralidad de sentidos otorgados al espacio de formación en las cuestiones de ética y ciudadanía tanto en los encuadres normativos como en los programas docentes, pareciera demostrar que hay una dinámica compleja de permanencia y cambio en las reformas que no puede reducirse ni a la sobredeterminación externa (relativa al contexto histórico, político o cultural) ni a la modernización de las ideas pedagógicas o filosóficas (relativa a los debates, enfoques y/o paradigmas prevalecientes en el campo) como tampoco a las innovaciones curriculares (relativas a los cambios de los planes de estudio y estructura del sistema). En este sentido pareciera ser que los programas conservan mayor estabilidad que los planes de estudio en los que se insertan y que estos persisten más allá de los enfoques y políticas que les dieron origen, dando lugar a una asincronía que combina elementos diversos recogidos y aunados en el tiempo de la práctica: las tradiciones de formación de los propios formadores, las tradiciones profesionales y disciplinares, la lectura hecha por las instituciones en las cuales se insertan y una inercia relativa a cierta rutinización que ofrece resistencia al cambio frente a lo “nuevo” que viene de “afuera” o de “arriba” (como forma de aludir al territorio y direccionalidad de las transformaciones).

El análisis realizado se opone a una lectura lineal-causal de los procesos curriculares, entendiendo que éstos expresan en sus distintos niveles de determinación una síntesis compleja, desigual y combinada de relaciones dentro del campo pedagógico en general y de la formación docente en particular. Niega también la dinámica de imposición/aceptación de los cambios curriculares, ya que en la mayoría de los casos las propuestas programáticas docentes guardan relativa independencia con respecto a las prescripciones jurisdiccionales o ministeriales en materia curricular. Esto vale tanto para las que se consideran “malas” prescripciones como para las “buenas”, entendiendo con esta dualidad aquellas que se cuestionan o comparten desde los supuestos teóricos o ideológicos en los que los actores se sitúen. Todo parece indicar que más allá de los casos en que la reforma instituye un nuevo espacio (como es el caso de la RM. 1196/80 y en alguna medida el nuevo espacio de formación ética y ciudadana en el contexto de la reforma), los docentes no programan, respondiendo automática y simultáneamente a los cambios en los encuadres normativos sino, que proceden por yuxtaposición de enfoques que se sedimentan en sus enunciados a lo largo del tiempo.

Reconocer esta amalgama como síntesis, muchas veces contradictoria de elementos diversos, rompe con una lógica que culpabiliza a los “malos” diseños de las “malas” prácticas o que en forma contraria deposita, ilusoriamente, en la llegada de diseños mesiánicos los cambios o innovaciones. Esta dinámica plantea la necesidad, para evitar el reduccionismo propio de una lectura individual o voluntarista de lo que es un proceso social, de interpelar ética y políticamente a las prácticas de construcción curricular en su conjunto. Así como no se expresa una relación causal entre las distintas instancias de determinación, también emerge que el *malestar en la participación* demanda nuevas estrategias para pensar e implementar las transformaciones. La relativa independencia entre los niveles de decisión no solo describe los rasgos de un proceso, sino que interroga sobre la ausencia o el “*carácter ficcional*” de la participación democrática en el mismo, con la consiguiente depotenciación ético política de las prácticas. Esto no supone aspirar a la homogeneidad o uniformidad de enfoques o propuestas, pero sí reclama la construcción de espacios en los cuales dichos enfoques o propuestas sean objeto de una reflexión crítica que permita dar razones, analizar supuestos y vigilar su coherencia interna.

Es en este sentido que cabe preguntarse si se pueden enunciar/proponer espacios de reflexión ética y ciudadana, sin recrear instancias de participación que permitan el debate ético político, de los actores implicados, sobre la educación, sobre el currículum en general y sobre la inserción de estas cuestiones como espacio en particular. Si se acepta que la educación es un espacio de lo público, debería constituirse en un territorio privilegiado para un debate ético-político colectivo que no se reduzca a opciones individuales, sino que se comprometa con la construcción de un proyecto común solidario. Esto supone también que lo público es el criterio que legitima los saberes en cualquier ámbito o disciplina, otorgándole

su carácter *público, utópico y solidario* en tanto que ejercicio de pensamiento crítico que pone en cuestión las morales vigentes y las socializaciones compulsivas.

Sin revisar las prácticas de construcción curricular, en el contexto de crisis de las formas modernas de representación y participación, se torna difícil aspirar a innovaciones sustantivas que trasciendan el maquillaje o la modernización superficial. De no mediar un necesario debate en este sentido, los ministerios y jurisdicciones seguirán prescribiendo, las instituciones traduciendo y los profesores reprogramando en un “como sí” que proyectará críticas y esperanzas hacia el futuro pero que no hará del propio proceso una instancia presente de lo público, un aprendizaje sustantivo de lo ciudadano.