

III FORO NACIONAL

¿Qué Aprender en Ciencia y Ciudadanía?

Formación moral y ciudadana en la Educación Básica

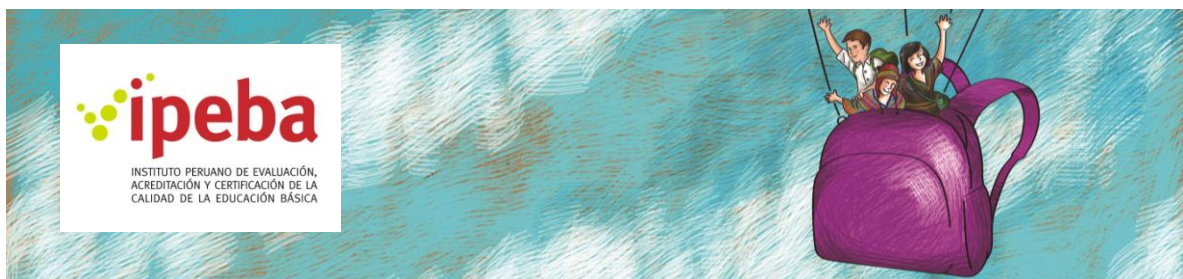
Susana Frisancho Hidalgo
IPEBA, Consultora

RESUMEN

A partir de postular una definición de ciudadano y de formación ciudadana en la escuela, se reflexiona sobre algunas dificultades psicológicas, educativas y sociales, que esta última debe enfrentar en el Perú para lograr que las niñas, niños y jóvenes, desarrollen las capacidades básicas, cognitivas y afectivas para convivir democráticamente y participar de modo efectivo de la vida en sociedad.

Al respecto, se presentan algunas líneas de acción: articular las áreas del Diseño Curricular Nacional vinculadas a la formación ciudadana y la educación moral, incorporar una aproximación ecológica, transformar la formación inicial y continua del docente, y desarrollar procesos de reflexión docente permanentes.

CIUDADANÍA / FORMACIÓN CIUDADANA / EDUCACIÓN BÁSICA /
PERÚ



Lineamientos de ruta para el desarrollo de la ciudadanía

(Versión preliminar)

En esta ponencia se organiza del siguiente modo:

- 1) Empezaré describiendo mi concepción de ciudadanía y de formación ciudadana en la escuela
- 2) Seguiré planteando algunas de las dificultades psicológicas, educativas y sociales que esta educación debe enfrentar en nuestro país (esto con ejemplos que no están incluidos en este texto pero serán presentados en la ponencia)
- 3) Para terminar, daré algunas ideas generales sobre hacia dónde debemos ir para alcanzar una formación ciudadana más amplia, más equitativa, más inclusiva y más eficaz.

¿Qué es un ciudadano?

Un ciudadano es una persona que puede comprender los problemas sociales y las diferentes soluciones que los individuos proponen para ellos, que es capaz de cooperar y competir con los otros a través de medios racionales y pacíficos y que puede, quiere y sabe participar responsablemente en la vida social. Si a esto le añadimos una perspectiva ética, puede decirse que un ciudadano también es una persona que orienta su vida a fines éticos tanto para el colectivo o la comunidad como para sí mismo como individuo. La educación ciudadana se trata, entonces, de desarrollar en los niños, niñas y adolescentes, las capacidades básicas, cognitivas y afectivas, necesarias para poder convivir con los otros democráticamente y participar efectivamente de la vida en sociedad.

Generalmente, se suele pensar en la democracia solamente como un sistema político de organización del Estado, pero, pensando especialmente en el proceso educativo, es importante ampliar esta concepción de democracia y no reducirla a la idea de un sistema político con instituciones y mecanismos legales que organizan o regulan la vida de una sociedad o país. La democracia es, sobre todo, una **cultura** (es decir, una forma de vida en común) en la que las personas se relacionan entre sí con el fin de construir y consolidar una convivencia humana

armónica que permita el bienestar y desarrollo pleno de todos. Ser un ciudadano implica entonces poder participar de esta cultura democrática, querer y saber construirla, y desarrollar las capacidades necesarias para convivir plenamente con otros, especialmente esos otros diversos a los que el ciudadano pleno debe aprender a reconocer, incluir y respetar. Convivencia y participación son así los dos ejes fundamentales de la ciudadanía.

La formación de ciudadanos en las escuelas

En el diseño curricular nacional 2009, se plantean ocho características que los estudiantes deberían tener al concluir la Educación Básica regular (EBR):

- 1) Ético y moral
- 2) Democrático
- 3) Crítico y Reflexivo
- 4) Creativo e innovador
- 5) Sensible y solidario
- 6) Trascendente
- 7) Comunicativo
- 8) Empático y tolerante

En esta misma línea, en la Propuesta de Evaluación de Formación Ciudadana desarrollada por el Ministerio de Educación del Perú en el año 2004 (Dibós, A. Frisancho, S. y Rojo, Y., 2004) se plantea que en la tarea de construir un mejor país para todos, la educación debe contribuir a formar a los peruanos como ciudadanos capaces de a) reflexionar críticamente sobre su entorno y sobre el país; b) comprometerse con el desarrollo y la mejora de nuestra sociedad, y c) construir un sistema democrático y de bienestar para todos.

Como vemos, estas metas son lineamientos generales que marcan la pauta de los fines de la educación. Y no puede decirse que allí el desarrollo de la moral y la ciudadanía no esté presente.

Sin embargo, a pesar de estas buenas intenciones existe evidencia que indica que los jóvenes en nuestro país se encuentran desmotivados para participar en la política nacional y se perciben como ciudadanos de segunda categoría (CONAJU 2006; CEPAL/OIJ 2004) y que poseen una percepción negativa de la política y de los asuntos públicos en general. En efecto, es lamentable que a pesar de las buenas intenciones que se plantean para el sistema educativo en general, a

nivel de las declaraciones de metas y principios para educar en valores y desarrollar competencias morales y ciudadanas, no sea mucho lo que se ha logrado en el desarrollo de estas capacidades entre los jóvenes, tanto a nivel mundial como en el Perú en particular. Como demuestra el International Civic and Citizenship Education Study (ICCS), que se enfocó en las maneras en que los jóvenes están preparados o no para tomar su rol como ciudadanos, muchos estudiantes de Latinoamérica mostraron tener un conocimiento cívico sumamente limitado (Cueto, 2009). Esto se corroboró también en la evaluación de formación ciudadana realizada en el año 2004 en nuestro país, en la que se pudo identificar el escaso conocimiento sobre ciudadanía y las pocas habilidades para la participación y la convivencia que los estudiantes tanto de primaria como de secundaria habían construido. En general, los estudiantes tuvieron dificultades para explicar la importancia de sus derechos y para proponer alternativas democráticas que defiendan estos derechos con argumentos basados en principios, no supieron diferenciar entre una democracia y una dictadura, mostraron desconocimiento sobre los asuntos públicos, no habían desarrollado una opinión crítica que les permita reflexionar sobre lo que reciben de los medios de comunicación, y no se reconocían como ciudadanos con derechos y responsabilidades.

Entonces, podemos decir que la brecha entre lo declarativo y lo efectivamente conseguido en la práctica docente es muy amplia. Y esto ocurre así porque formar ciudadanos no es una tarea sencilla, implica un desarrollo personal elevado por parte de los maestros y un gran conocimiento de los procesos de desarrollo del niño; además, muchas veces lo que debe educarse (autonomía, juicio crítico, capacidad para participar, capacidad para tomar conciencia, etc.) va contracorriente de las creencias y prácticas pedagógicas más arraigadas en nuestro sistema educativo y en general, en la vida social de nuestro país. La formación ciudadana requiere de una pedagogía distinta, inclusiva y que tome en serio al estudiante como agente participativo de su propia vida social. Magendzo (2007) por ejemplo, propone en este sentido la pedagogía deliberativa, la que define como aquella pedagogía que busca educar a las personas para la convivencia y participación democráticas en una sociedad pluralista, lo que a su vez implica buscar desarrollar una serie de capacidades y competencias, por ejemplo, la capacidad para comunicarse y establecer un diálogo fluido y entendible, la capacidad para argumentar y convencer con explicaciones racionales y con fundamento, la capacidad para entender y penetrar en la racionalidad del discurso del otro, la capacidad para autorregularse, la capacidad de tomar perspectiva y distanciarse del propio discurso, y la capacidad de crear confianza mutua y tomar decisiones buscando el bien común.

Los niños empiezan su vida social siendo egocéntricos. Es esa su naturaleza. El egocentrismo, implica un pensamiento global y confuso. Es un obstáculo al pensamiento objetivo, que es el pensamiento del adulto. Para Piaget (1932) el egocentrismo es un estado de indiferenciación entre el mundo y el yo o entre el yo y el grupo. Visto de fuera el niño parece considerar su propio punto de vista pero en realidad no tiene conciencia de su yo. Si el niño lleva todo a su punto de vista es porque cree que todo el mundo piensa como él. No descubrió aún la multiplicidad de perspectivas y queda encerrado en su perspectiva como si fuese la única posible. Y justamente la ciudadanía implica la construcción del punto de vista social, el aprender a coordinar perspectivas, a descentrarse (dejar de ser él o ella “el centro del universo”) para poder tomar en cuenta a los demás, sus sentimientos, sus opiniones, sus necesidades, sus derechos y sus limitaciones. Definitivamente, el concepto de “otro” es un tema que se ha trabajado desde las ciencias sociales, políticas y filosóficas para abordar temas de diversidad y la inclusión de esta en las sociedades contemporáneas (véase por ejemplo: Touraine, A. (2003). *¿Podremos vivir juntos?: iguales y diferentes*. Fondo de Cultura Económica, México; Taylor, Ch. (1993). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. Fondo de Cultura Económica, México; Honneth, A. (1992). *La lucha por el reconocimiento*. Crítica, Barcelona; Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro*. Paidós, Barcelona), pero construir a ese otro le toma años al niño, y es un proceso que debe acompañarse con delicadeza desde la escuela. Esencialmente, construir un punto de vista social y pasar de tener una visión convencional de la vida en sociedad a tener una visión moral se asocia a los modos en que los niños interactúan socialmente (Piaget, 1932; Turiel, 2008).

Sabemos que, lamentablemente, hay muchas creencias de los adultos que son contrarias a una visión plena de ciudadanía. Por ejemplo, muchas personas piensan (aunque por supuesto no lo declaran) que el niño no es una persona completa ni es 100 % sujeto de derechos, y que, como consecuencia, no es un ciudadano pleno. Otra creencia común entre muchos educadores es que los modelos constructivistas “pasaron de moda” y que por lo tanto, no es necesario prestar demasiada atención al desarrollo infantil ni a la manera en la que los niños construyen el conocimiento. Estas creencias arraigadas en el imaginario del cuerpo docente (las que no se corrigen en los procesos de formación inicial ni continua, entre otras razones, porque los hábitos

lectores, reflexivos e investigadores de los profesores son precarios) hacen que con demasiada frecuencia los intentos bienintencionados de llevar la ciudadanía a la escuela queden en lo superficial, sean solamente “un juego”, una acción pedagógica desconectada de la vida. Esto se ve reforzado por las diferentes concepciones de ciudadanía que se manejan en el sector educación, pues no hay consenso ni siquiera en la manera de entender este proceso social. Muchas veces la concepción de ciudadanía que prevalece la liga al civismo, los desfiles y el corte de pelo estilo militar (la “policía escolar” y los desfiles de 28 de Julio son ejemplos de esta manera de pensar la formación ciudadana); otras, al conocimiento de los propios derechos (e.g. niños de educación inicial que marchan con carteles reclamando por los derechos de la infancia) y solo en escasas ocasiones la ciudadanía se vincula a la convivencia y la participación y/o se articula a una visión ética y moral de la vida en sociedad. Se sabe además (Trinidad, 2006) que es común que en las instituciones educativas se usen los términos relativos a la ciudadanía (ciudadanía, democracia, participación, autonomía, disciplina etc.) de manera poco precisa, lo que genera vaguedad en las interpretaciones y, como consecuencia, en las prácticas pedagógicas de los docentes.

Conclusiones generales y algunas propuestas

La organización del DCN 2009 muestra a nuestro juicio dos carencias. En primer lugar, evidencia que los contenidos en cada una de las áreas se amplían cuantitativamente (es decir, hay más contenidos según se avanza en el grado escolar) pero no necesariamente estos contenidos se profundizan o complejizan, ni están articulados con las capacidades de pensamiento de los niños para cada nivel educativo. En segundo lugar, las cuatro áreas del DCN vinculadas a la formación ciudadana (Personal Social en Primaria, e Historia, Geografía y Economía; Formación ciudadana y cívica; y Persona, familia y relaciones humanas en Secundaria) aparecen desarticuladas, con carencias importantes en el encadenamiento sistemático y coherente de temas y competencias y/o con contenidos y competencias que se repiten y yuxtaponen, porque se carece, a nuestro juicio, de un eje articulador que le dé sentido a cada una de las áreas y las organice en un conjunto que apunte a las mismas metas y objetivos. En este sentido, es una ausencia del currículo incorporar la educación ciudadana y la formación ética y moral no como un área en particular entre otras áreas distintas y posibles sino como un eje transversal global y articulador, asumiendo que el rol primordial del proceso educativo (y de cada área curricular en particular, incluyendo aquellas aparentemente más alejadas de esta meta como la educación física o el arte) debería ser

formar ciudadanos éticos, justos, autónomos y competentes, preparados para desplegar al máximo sus capacidades y para contribuir a la construcción de un mundo mejor, más justo e inclusivo para todos. Por ejemplo, hay muy poco desarrollo en el nivel primaria de contenidos curriculares de filosofía o economía (por mencionar solo dos ejemplos), por lo que el currículo no permite ir formando las competencias necesarias para que luego el aprendizaje que se pide en los años posteriores (por ejemplo, filosofía en 5to de secundaria) sea armónico, tenga bases en las cuales anclarse y pueda darse con pleno sentido.

Tomando en cuenta lo descrito, y recalcando además que la inclusión de la educación ciudadana y ética como un eje general articulador es la tendencia en la región (Cox, 2009) **una de nuestras primeras propuestas** es articular las cuatro áreas que en el DCN aparecen independientes bajo la educación ciudadana y moral como un eje organizador mayor, tal como aparece en el siguiente gráfico:

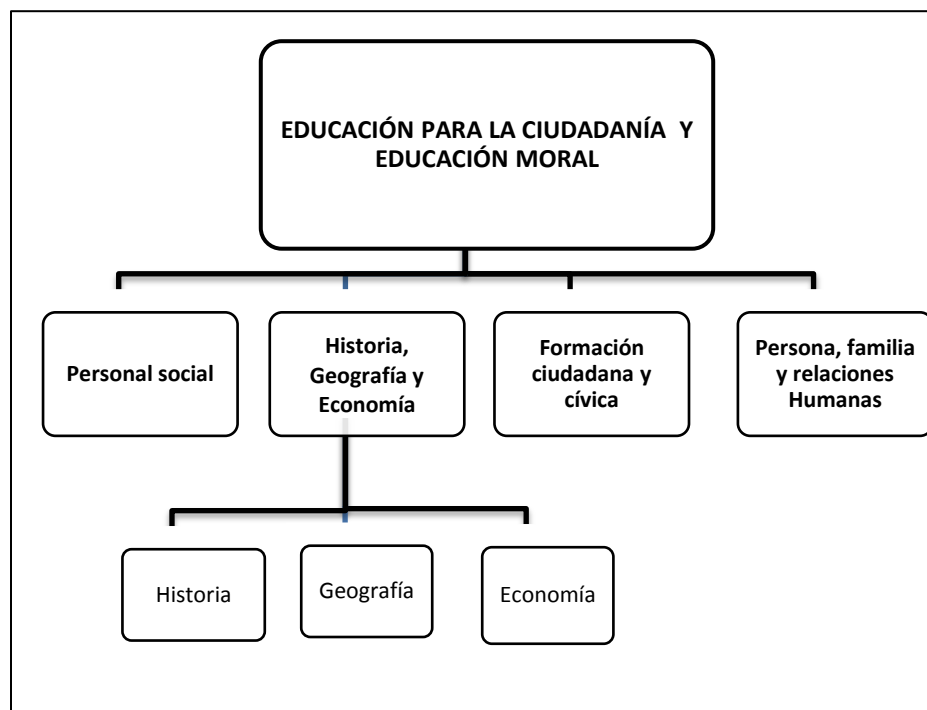


Gráfico 1: Áreas bajo el eje articulador

En **segundo lugar**, hay que recordar que los programas de educación moral y ciudadana requieren una aproximación ecológica (Bronfenbrenner, 1977, 1979, 2001, 2005; Elias y

Dilworth, 2003). Las investigaciones señalan que esta es la única manera de lograr el desarrollo y el bienestar de los niños, así como el avance en sus competencias sociales, morales y ciudadanas. Esto significa que concebir la formación ciudadana como un curso o un área curricular, y desligarla de la vida cotidiana de la escuela y del clima moral institucional no tiene ningún sentido y resulta por decir lo menos, ineficaz.

Adicionalmente, **y como tercera propuesta**, planteamos que los procesos de formación inicial y continua del docente deben transformarse. La literatura psicopedagógica ha demostrado hace ya tiempo que las capacitaciones masivas y generales no tienen impacto en que los docentes modifiquen sus prácticas, por lo que debe ser requerido dar prioridad al acompañamiento pedagógico, el que debe estar en función de las necesidades de cada docente y del contexto regional y local en el que lleva a cabo su práctica. Nadie cambia su modo de hacer las cosas a través de discursos. Modelos como los del PLANCAD (el que lamentablemente ha continuado en el PRONAFCAP), que ofrecían 15 días de capacitación anual y luego en el mejor de los casos tres o cuatro visitas al año solo para observación, no para acompañamiento (Cuenca y Carrillo, 2001) son obsoletos y deberían de una vez por todas desterrarse. Y aunque resulte evidente decirlo, no está demás insistir en que los capacitadores deben saber lo que están haciendo, ser competentes y tener ellos mismos una formación de calidad. Capacitador y acompañante no puede ser cualquiera. La educación en moral y ciudadanía es costosa porque se requiere de procesos individualizados y sistemáticos, que logren la reconstrucción de los modos de pensar de los docentes, pues esa es la única manera en que sus acciones logren transformarse. Y si a los que tienen el poder de decidir los recursos que se les asigna al sector la educación les parece demasiado cara, deberían pensar en lo caro que resulta su ausencia.

Por último, y ligado a lo anterior, los procesos de reflexión docente son esenciales. Al ser la actividad cotidiana del docente no un procedimiento funcional y rutinario sino una labor que implica la exteriorización y puesta en práctica de creencias, conocimientos y capacidades interiorizadas, es importante profundizar en el rol protagónico del docente como agente consciente de la acción pedagógica dentro y fuera del aula. A menudo los profesores no son formados para responder reflexiva y críticamente a los problemas que encuentran ni para examinar los contextos sociales y multiculturales en los que se desempeñan y que la afectan directamente (Nagle, 2009). Esto contradice recomendaciones como las de Imbernón (2000,

2001), Freire (2006) o Schön (1983), quienes enfatizan precisamente en la necesidad de reflexionar sobre los contextos sociales y culturales en los cuales las prácticas pedagógicas se encuentran inmersas, con el fin de hacer avanzar a los profesionales más allá de una racionalidad puramente técnica a otra más amplia y adecuada para la delicada e importante labor que realizan. Obviamente, sin oportunidades para reflexionar sobre sus valores y sus prácticas pedagógicas y sin un liderazgo dentro la escuela que ponga los valores democráticos en primer lugar, una identidad personal más democrática y prácticas ciudadanas y democráticas en el aula no podrán alcanzarse.

Referencias

- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513–531.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (Republished in 2006).
- Bronfenbrenner, U. (2001). The bioecological theory of human development. In N. Smelser & P. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (Vol. 10, pp. 6963–6970). New York: Elsevier.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- CEPAL/OIJ (2004). *La juventud en Iberoamérica Tendencias y urgencias*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y Organización Iberoamericana de Juventud (OIJ). Recuperado de http://www.eclac.org/publicaciones/xml/6/20266/CEPAL_OIJ.pdf el 17 de Octubre de 2011
- Consejo Nacional de la Juventud (2006). *Plan Nacional de la Juventud 2006-2011*. Extraído el 18 de octubre de 2011 de http://190.41.250.173/informacionjuridica/modulojovenes/Docs/Parte2_Políticas_de_Juventud/2%C2%BA Nivel/Plan%20Nacional%20de%20Juventud%202006%20-%202011.pdf
- Cox, C. (2009). *Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas - SREDECC. Oportunidades de aprendizaje escolar de la ciudadanía en América Latina: currículos comparados*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile

- Cuenca, R. y Carrillo, S. El sistema de monitoreo y evaluación del PLANCAD. Serie Experiencias del PLANCAD, Min. Educación/PLANCAD-GTZ-KfW, Lima, 2001.
- Cueto, S. (2009). *La evaluación estandarizada de la educación ciudadana en América Latina: estado de la cuestión y algunas propuestas*. Lima: GRADE
- Dibós, A. Frisancho, S. y Rojo, Y. (2004) *Propuesta de evaluación de formación ciudadana*. Lima: Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC), Ministerio de Educación.
- Elias, M.J., & Dilworth, J.E. (2003). Ecological/developmental theory, context-based best practice, and schoolbased action research: Cornerstones of school psychology training and policy. *Journal of School Psychology, 41*, 293–298.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. México DF: Siglo XXI.
- Imbernón, F. (2000). Entre la ausencia, el abandono y la desidia: la formación del profesorado de Secundaria. *Cuadernos de Pedagogía, 296*, pp. 81-85.
- Imbernón, F. (2001). Claves para una nueva formación del profesorado. *Investigación en la escuela, 43*, pp. 57-66.
- Magendzo, A. (2007). Formación de Estudiantes Deliberantes para una Democracia Deliberativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, Vol. 5, No. 4, pp. 70-82. Recuperado el 12 de noviembre de 2010, de <http://www.rinace.net/arts/vol5num4/art4.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú (2009). Diseño Curricular Nacional. Extraído el 14 de Agosto de 2011 de <http://www.minedu.gob.pe/>
- Nagle, J. (2009). Becoming a reflective practitioner in the age of accountability. *The Educational Forum, 73*, pp. 76-86.
- Piaget J. (1932/1984). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martínez Roca
- Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Trinidad, R. (2000). Auxiliares, brigadieres y policías escolares: una visión del sistema de administración disciplinaria. En: Ansión, J.; Diez, A. y Mujica, L. (Eds.) *Autoridad en espacios locales. Una mirada desde la antropología*. Lima: Fondo Editorial. Pontificia Universidad Católica del Perú
- Thought about actions in social domains: Morality, social conventions, and social interactions. Turiel, E (2008). *Cognitive Development, Vol 23, 1*, 136-154.