

Aportes para el debate curricular

Trayecto de Formación Centrado en la Enseñanza en el Nivel Primario

Materia:

FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA

Carlos A. Cullen

G.C.B.A.

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires • Secretaría de Educación
Subsecretaría de Educación • Dirección General de Educación Superior
Dirección General de Planeamiento • Dirección de Currícula



Índice

Introducción: Valor formativo del área de Formación Ética y Ciudadana	3
1. Enfoque propuesto para el área	4
Con respecto a la ética	5
La ética como pensamiento crítico	5
Ética y pluralismo	5
Entre el universalismo y el contextualismo	6
El sujeto moral	6
Con respecto a la ciudadanía	7
La ciudadanía en el campo de la filosofía práctica	7
La ciudadanía como pertenencia identificante	8
La ciudadanía como derecho de los individuos	8
Ciudadanía y participación creciente	9
Ciudadanía y democracia	10
2. Propósitos educativos	11
3. Ejes principales para la selección de contenidos	11
Ejes relacionados con la ética	11
Ejes en relación con la ciudadanía	12
Ejes en relación con la práctica escolar de Formación Ética y Ciudadana	13
Problemas de articulación con las prácticas	13
El lugar curricular del área	13
¿Cómo trabajar los contenidos del área? ¿Qué hacer con la evaluación?	14
Cuestiones institucionales y políticas	15
Anexo I. Selección bibliográfica comentada	17

MATERIA: FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA

El presente trabajo intenta hacerse cargo de las exigencias propias que se derivan de proponer, en la formación docente inicial para primaria, una unidad curricular específica para la Formación Ética y Ciudadana, dentro del Trayecto de Formación Centrado en la Enseñanza en el Nivel Primario (TFCE). En este sentido, el enfoque, los propósitos, los ejes de contenidos y la bibliografía, se recortan desde la difícil pregunta por los saberes básicos, para que un docente pueda hacerse cargo de la enseñanza de los contenidos del área de Formación Ética y Ciudadana, en este nivel, y de acuerdo con los lineamientos curriculares propios.

Este recorte exige, en primer lugar, garantizar que los futuros docentes del área conozcan los contenidos disciplinares básicos relacionados con la Ética y la Ciudadanía. Tratamos de hacernos cargo del problema, aunque nos centramos en una propuesta orientada por la preparación del futuro docente, para que pueda enseñar en el nivel los contenidos del área. Por estas razones, este documento pretende moverse en el campo problemático de cómo enseñar ética y ciudadanía, pero lo hace, sobre todo, sugiriendo ciertos criterios teóricos desde los "temas" del área, y reflexionando situaciones problemáticas de la práctica, que eventualmente puedan servir para construir marcos didácticos, o diseñar posibles investigaciones didácticas en el área. En este sentido, el documento está dirigido a "formadores de formadores", es decir: a quienes tengan a su cargo la formación docente en el área. Esto último da un particular contexto a la tarea de proponer desde este documento ciertas articulaciones con el Trayecto de Construcción de las Prácticas Docentes (TCPD).

Con estas advertencias, se propone en el documento una introducción sobre el valor formativo del área en el conjunto de la formación docente, una presentación argumentada del enfoque (1) propuesto, los propósitos educativos (2) que pueden formularse, los ejes principales (3) para la selección de los contenidos para su enseñanza, el señalamiento de algunos problemas cruciales para articular (4) esta formación específica en saberes propios del área y su traslado a la práctica docente, y una bibliografía comentada (5) para uso de los futuros maestros y para uso de los formadores en el área.

INTRODUCCIÓN: VALOR FORMATIVO DEL ÁREA DE FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA

En el proyecto actual de la Formación Docente lo primero que debemos decir es que el valor formativo del área tiene que ver con sus dos grandes ejes: la formación ética y la formación ciudadana, que sólo son abordadas explícitamente en este lugar. Tener un espacio curricular, en la formación docente, para poder reflexionar qué y cómo enseñar ética y ciudadanía, trae consigo la responsabilidad de hacerse cargo críticamente de la necesidad de aprender saberes disciplinares, formas de razonamiento, actitudes reflexivas en torno al campo, sin ilusionarse con creer que basta que el futuro maestro sea una buena persona y un buen ciudadano, o la escuela una institución de disciplinamiento socializante, para que se esté enseñando –hoy– ética y ciudadanía.

El valor formativo del área, entonces, tiene que ver, en primer lugar, con el reconocimiento mismo del campo de la formación ética y ciudadana como un "objeto" enseñable, y, por lo mismo, exigiendo aprender saberes específicos para enseñarlo. Este presencia disciplinar se justifica cuando se tiene claro:

- que el "sujeto" educativo –el que aprende, el que enseña, y la relación misma– es también un "sujeto moral" y un "político potencial",
- que la institución educativa entrecruza visiones morales, prácticas normativas, estilos de convivencia,
- que el currículum supone valoraciones y principios de justicia política en su selección de propuestas y en sus prescripciones,
- que el rol docente implica derechos y obligaciones, que trascienden los meros marcos reglamentarios.¹

Justamente todas estas consideraciones apuntan a comprender mejor el valor formativo de un área, que tiene por objeto hacerse cargo, crítica y reflexivamente, de todas estas presencias de lo "moral" y "ciudadano" en las prácticas educativas.

En segundo lugar, que el futuro docente pueda reflexionar adecuadamente sobre los problemas teóricos de la ética y la ciudadanía hoy, dará a su formación la posibilidad de ir construyendo un pensamiento crítico con más potencial integrador y transformador de su propia práctica. Precisamente, esta área, cuyos contenidos están dentro de lo que se suele llamar hoy día "filosofía práctica", es un ámbito privilegiado para que el futuro maestro aprenda a analizar reflexivamente la perspectiva ético-política de los problemas educativos, y pueda contar con competencias para el "razonamiento práctico", cuya lógica argumentativa y su diversidad de formas le permitirán resignificar también otros contenidos de su formación.

En tercer lugar, el área es particularmente formativa de la responsabilidad misma del ser maestro. Enseñar ética y ciudadanía exige cada vez más comprender porqué el espacio educativo ha de ser "público" y no meramente corporativo, y porqué las acciones educativas implican necesariamente la dimensión "comunicativa" y no meramente la lógica "instrumental". Esta área puede contribuir, en forma eminente, a comprender que la docencia es en definitiva una "virtud ciudadana", en el preciso sentido de un "hábito electivo", es decir, saberes previos que conformen una disposición a elegir lo más adecuado a cada situación de enseñanza, incluyendo en la "deliberación" principios de justicia.²

1. ENFOQUE PROPUESTO PARA EL ÁREA

Enseñar ética –que es una disciplina filosófica con larga tradición teórica– no es lo mismo que enseñar ciudadanía –que es una categoría histórica muy compleja, ciertamente multidisciplinar–. Por eso, preferimos en esta presentación del enfoque del área, dividir los dos aspectos. Enseñar a enseñar ética y ciudadanía en la escuela primaria, implica, por otro lado, hacerse cargo de un campo curricular relativamente nuevo, con exigencias didácticas específicas.

¹ Dejamos abierta la compleja cuestión, muy poco desarrollada entre nosotros, de lo que ya en otros lugares comienza a llamarse una ética profesional docente. Véase, entre otros, el trabajo citado de Altarejos y otros, 1998.

² Véase Cullen, C. Autonomía moral, participación ciudadana y cuidado del otro. Bases para un currículum de formación ética y ciudadana, Buenos Aires, Novedades Educativas, 1999, 2da. edición.

Con respecto a la ética

Se opta por entender la ética como disciplina racional y crítica, y por lo mismo como parte de la filosofía. En efecto, se trata de un saber específico, con su propia historia, caracterizado básicamente como el intento de dar razones y fundamentación crítica a aquel grupo de acciones humanas que calificamos como "acciones morales". La ética, en este sentido, pertenece al campo de la filosofía práctica, es decir, aquella parte de la filosofía que reflexiona sobre la acción, y tiene por objeto, justamente, las diversas morales y la pretensión misma de moralidad que atribuimos a determinados motivos, intenciones, normas, bienes y valores que rigen nuestras acciones.

La ética como pensamiento crítico

Lo primero entonces que caracteriza la ética es su carácter crítico en relación con las morales y la pretensión de moralidad. En este sentido, fundamento de la "enseñabilidad" de la ética, el futuro docente tiene que empezar por comprender la naturaleza misma del campo disciplinar de la ética. La idea es que la ética empieza, justamente, cada vez que las morales (las diversas morales efectivamente existentes) se "exponen", se abren a la crítica, dan razones y argumentan esas razones. No hay ética posible (y por lo mismo la enseñabilidad de la misma) mientras se sostenga, o que las razones morales son dogmáticas o indiscutibles (cualquier tipo de fundamentalismo dogmático), o que no hay propiamente "razones", sino sólo sentimientos, emociones, o creencias, o que, si las hay, no son argumentables (lo cual nombra el "escepticismo" en relación con una ética).

Este enfoque crítico se traduce en la exigencia de constituir a la ética como el ámbito donde podemos reflexionar sobre el sentido y el alcance de las razones para actuar, sobre todo cuando esas razones pretenden algún tipo de alcance universal, o incondicionado, o intrínsecamente conectado con la naturaleza y dignidad del hombre.³

Ética y pluralismo

En segundo lugar, el enfoque de la ética en la formación de los maestros tiene que atender especialmente al problema de la diversidad de morales existentes, relacionadas con la diversidad de culturas y con la multiplicidad de ideales de vida que cada individuo se puede forjar. Esto implica plantear como central un enfoque de tipo pluralista, en relación con la diversidad de opciones culturales y personales sobre valores y modelos de vida buena, pero implica plantear también la cuestión de saber si hay algunos principios normativos para la acción de alcance universal e incondicionado (es decir, no basados en pautas culturales ni en elecciones personales), y si estos principios se traducen o no en valores universales.

Este complejo tema de las diferencias en las maneras de actuar moralmente (y valorar, y sentir obligaciones), es parte del mandato más general formulado hoy día de "cómo hacerse cargo de las diferencias", y sin duda tiene que ver con el problema de una sociedad cada vez más abierta y dispersa en sus valores y modelos, y tiene que ver también con nuevos desafíos en la tarea de "socialización

³ Véase Brandt, Teoría ética, Madrid, Alianza, 1982. Camps y otros (comps.), Concepciones de la Ética en Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía, vol.II, Madrid, Trotta, CSIC, 1992. Hudson. La filosofía moral contemporánea, Madrid, Alianza, 1974.

integradora", que ya no puede confundirse con mera homogeneización, menos tratándose de ideales de vida, escalas de valores, motivos para actuar.

Entre el universalismo y el contextualismo

De aquí se sigue, en tercer lugar, que el enfoque de la ética presenta una tensión sobre la cual el futuro maestro ha de reflexionar específicamente:

- por un lado, hemos de sostener un enfoque de tipo universalista, en relación con los principios básicos de la justicia y los valores expresados en los derechos humanos;
- y, por el otro, un enfoque de tipo contextualista, en relación con la necesaria y conveniente inserción de estos principios en ámbitos culturales diversos y frente a historias de vida diferentes.

Esto exige diferenciar un enfoque normativo de la ética, relacionado básicamente con la justicia, de un enfoque evaluativo, más relacionado con ideales de convivencia social y de vida buena o de autorrealización.⁴

El sujeto moral

En cuarto lugar y de una manera especial, la ética en la formación de maestros tiene que dar elementos que ayuden a definir la subjetividad moral. En este sentido, el enfoque debe trabajar, por un lado, todos los aspectos cognitivos relacionados con el "punto de vista moral" y la construcción de un "juicio moral autónomo", y, por el otro, debe trabajar también con aquellos aspectos más relacionados con el lugar de lo moral en el conjunto de la personalidad. Esto obliga a equilibrar, en la enseñanza, los aportes provenientes de las llamadas éticas de las obligaciones (en general, de tipo "universalistas"), de las llamadas éticas de las virtudes (en general, de tipo "comunitaristas"), y también de las llamadas hoy día "éticas de los testimonios" (en general de tipo "singularistas").⁵

Estas **opciones estratégicas**, para enfocar la enseñanza de la ética en general, tienen una particular relevancia cuando se trata de enseñar ética con la intención de formar a quienes tendrán, a su vez, que enseñar ética en la escuela. Destacamos tres aspectos que sugieren un marco básico para encarar la enseñanza de la ética en la escuela:

1) que existe una diversidad de modos de argumentar moralmente. La ética debe servir para discernir diversos tipos de argumentación moral, su pertinencia en diferentes contextos, y sus niveles de fuerza para alcanzar consensos en situaciones conflictivas. Esto se relaciona fuertemente con la situación

⁴ La bibliografía sobre el debate "universalismo" - "comunitarismo" es enorme. Para una visión de conjunto, véanse Taylor, C. *Propósitos cruzados: el debate liberal-comunitario*, en N. Rosenblum (comp.), *El liberalismo y la vida moral*, Bs. As., Nueva Visión, 1993, págs.177-201.

⁵ Las referencias a Piaget, Kohlberg y sus discípulos es imprescindible. De L. Kohlberg su obra fundamental de síntesis son los dos volúmenes de *Psicología Moral*. Para una relación más directa con la educación, véase VVAA: *La educación moral según L. Kohlberg*, Barcelona, Gedisa, 1997.

Pero es importante ver los aportes que provienen del campo de la ética misma como disciplina filosófica, véase Cullen, C. *Ética y subjetividad. Transformaciones de un campo problemático*, en *Fundamentos en Humanidades*, UNSL, vol. I, 2000, págs.19-29.

de "pluralismo moral", relacionado con muy diferentes saberes prácticos previos, que el futuro docente encontrará en el aula;

2) que la ética se relaciona estrechamente con la política. Incluso hoy día son debates muchas veces indiscernibles. Esto implica que en el enfoque de la ética se preste especial atención tanto a la problemática de la justicia y de los derechos humanos, como a la problemática de la ciudadanía y del ámbito de lo público. En este sentido el enfoque de la enseñanza de la ética en la escuela no podrá desvincularse de las prácticas contextuales, tanto las institucionales como las sociales en general;

3) que la ética tiene una particular potencialidad para la integración de saberes y para relacionarse con el tratamiento de temas transversales. En este sentido, enseña a discernir, en los diferentes campos de problemas "transversales", aquellos aspectos que hacen a la moralidad de las acciones, y aquellos valores que pueden pretender ser tratados como éticos. Esto cobra particular relevancia en aquellos casos donde la formación ética y ciudadana en el primero y segundo ciclo de la escuela primaria/EGB está curricularmente organizada mediante temas transversales.

Con respecto a la ciudadanía

Se opta, en este enfoque, por entender la ciudadanía como una categoría ético-política. En este sentido, si bien la categoría pertenece al tipo de conceptos que algunos autores (como Guy Palmaire) llaman co-disciplinares,⁶ y por lo mismo aparece tratada en varias ciencias sociales, tiene una especificidad muy marcada en los debates actuales de filosofía práctica. En este sentido, junto al carácter histórico-descriptivo de la categoría y al jurídico normativo, es fundamental plantear, como instancia crítica, la dimensión ético-política que implica.

La ciudadanía en el campo de la filosofía práctica

En este sentido el enfoque que se propone es, ciertamente, interdisciplinar, pero con un anclaje en la mirada crítico-filosófica de la cuestión. La dimensión crítico-filosófica de la "formación del ciudadano" se relaciona con la diversidad de formas de comprender las relaciones entre ética y política.⁷ Es particularmente relevante, en este sentido, atender al desarrollo histórico de la categoría, desde el planteo de una relación intrínseca entre vida buena y participación ciudadana, pasando por la relación entre normatividad de derechos civiles y vida pública o política "democrática", hasta la relación entre la lucha por la vigencia de los derechos humanos y las llamadas "nuevas ciudadanías" o el reconocimiento del "status" de ciudadano (y no meramente el "derecho").⁸

⁶ Se entiende por co-disciplinar, dice Palmaire: "el caso en el que las diferentes disciplinas, aun conservando su originalidad, pueden encontrarse justamente agrupadas en un terreno que las engloba a ambas", en *Interdisciplinariedad e ideologías*, Madrid, Narcea, 1979, pág. 30.

⁷ En un reciente artículo hemos planteado esta perspectiva, Cullen, C. "Ciudadanía y Educación", *Revista de Pedagogía Crítica*, Rosario, nº 7, 2000.

⁸ Véase González Stephan, B. (ed). *Nuevas identidades y ciudadanías*, Caracas, Nueva Sociedad, 1996.

La ciudadanía como pertenencia identificante

Esta dimensión tiene que ver con aquellos elementos que permiten el reconocimiento mutuo en los procesos de socialización. El problema acá radica en las relaciones entre identidad social y ciudadanía. El acento de la discusión está en el reconocimiento, su fundamento, su sentido y su ámbito de validez. El tema se relaciona con las complejas cuestiones de la identidad cultural y la identidad nacional, donde justamente se define el "sentido" y el "alcance" del reconocimiento mutuo.⁹ La cuestión en juego es la lógica de la inclusión y la exclusión: inclusión "a qué", exclusión "de qué".

En este contexto (donde la mirada histórico-social es imprescindible) la pertenencia plantea hoy, al menos, algunas cuestiones problemáticas:

- La tensión entre la pertenencia como "arraigo cultural" a una patria, una nación, una tradición, y la pertenencia a una cultura globalizada, caracterizada por el desarraigo, la movilidad migratoria, circuitos económicos e informacionales transnacionales, superación al menos de lazos con tradiciones determinadas y los consecuentes movimientos de signo contrario, que muchos conectan con el resurgimiento de ciertos fundamentalismos, culturales y/o religiosos, y también con la creciente reivindicación de "minorías" nacionales o "intereses corporativos", relacionados a grupos sociales caracterizados por algún grado de exclusión en los proyectos comunes o en las formas más fuertes del reconocimiento mutuo;
- ¿dónde radican las nuevas ciudadanías en tanto "pertenencia": en los no-lugares, en los localismos y regionalismos, en las agrupaciones de excluidos?
- ¿es posible entender la ciudadanía desvinculada de lazos de pertenencia a una cultura, una nación, una minoría?
- La formación ciudadana que da la escuela, ¿debe centrarse en "educar al patriota" o en educar al "cosmopolita"?¹⁰

La ciudadanía como derecho de los individuos

Esta dimensión tiene que ver con el reconocimiento incondicionado de la libertad y la igualdad, que definen la dignidad de la persona moral como derecho "natural", independiente de la pertenencia o no a un grupo cultural o nacional o minoritario.¹¹ Es quizás el aporte más significativo al tema de las teorías modernas jusnaturalistas,¹² y su renacer en las actuales teorías del liberalismo político.

En este contexto más normativo de la ciudadanía como derecho, se plantean hoy cuestiones problemáticas, que están fuertemente condensadas en la relación que tienen los derechos ciudadanos con la exigencia de principios normativos de justicia, que garanticen para todos su ejercicio, por un lado, y con la historia de los derechos humanos, desde sus formulaciones iniciales como derechos meramente civiles y políticos, a los derechos sociales y a los llamados hoy "derechos de tercera gene-

⁹ Véase J. Habermas. "Ciudadanía e identidad nacional", en *Facticidad y validez*, Madrid, Trotta, 1998, págs. 619-643.

¹⁰ Esto ha dado lugar a un reciente y fecundo debate en los EE.UU., desencadenado por una publicación de R. Rorty. Véase Nussbaum, M. y otros (compilado por J. Cohuen), *Los límites del patriotismo*, Barcelona, Paidós, 1999.

¹¹ Véase N. Bobbio: *Igualdad y libertad*, Barcelona, Paidos-ICE, 1993.

¹² Véase J. Rawls. *Liberalismo político*, México, FCE, 1995; J. Habermas y J. Rawls. *Debate sobre el liberalismo político*, Barcelona, Paidós-ICE, 1998.

ración" (derechos relacionados con el medio ambiente, con la responsabilidad frente a las futuras generaciones, etcétera).

- Es importante hacerse eco en la formación de los docentes del debate actual entre quienes sostienen que estos principios se deben enunciar con independencia del campo específico de acciones sociales y proyectos de vida a los cuales puedan aplicarse, y quienes sostienen que es necesario respetar la especificidad de las diversas "esferas de la justicia", que son dependientes de una lógica específica según a qué tipo de acciones y bienes sociales se refieran.
- por otro lado, es también un campo problemático nuevo, para la comprensión de la ciudadanía como "derechos", el lugar que tienen el respeto a las minorías, la convivencia de diferencias culturales, las demandas de igualdad de sectores tradicionalmente excluidos del ejercicio pleno de la ciudadanía. Esto ha dado lugar a los debates sobre el multiculturalismo, el pluralismo y la educación en la diversidad, que tienen una incidencia directa en la comprensión misma de la ciudadanía, y que son una forma de relacionar el aspecto de la "pertenencia" y la dimensión del "derecho".¹³ Se trata del complejo problema del derecho a la pertenencia, como una de las esferas básicas de la justicia.¹⁴

Ciudadanía y participación creciente

Este tercer aspecto de la ciudadanía ha puesto en cuestión la mera reducción a la pertenencia y al derecho. Se trata, fundamentalmente, del problema del ciudadano como "potencial político", o bien, lo que ha dado en llamar Habermas el "status" de ciudadano.¹⁵ Se trata de avanzar desde la mera declaración del derecho a su ejercicio efectivo, sobre todo cómo estar en condiciones de tomar la palabra, de ejercer control sobre la representación política, y, sobre todo, de generar iniciativas para una mejor convivencia. Esta dimensión del status del ciudadano es quizás el campo más fecundo en las discusiones actuales, que conlleva, sin embargo, problemas todavía fuertemente en debate.

- Es fundamental relacionar la ciudadanía con la construcción del espacio público, no sólo pensado en el sentido amplio de la macropolítica, sino también en las redes de la "microfísica del poder".¹⁶ ¿Cuáles son las nuevas formas del espacio público? ¿Qué rol tiene la escuela en la configuración misma de este espacio?¹⁷
- Por otro lado, en este contexto se hace particularmente relevante en la formación docente abrir el campo a la discusión de las relaciones entre conocimiento y poder, como un acceso a discutir el lugar

¹³ Véase entre otros, W. Kymlicka. Ciudadanía multicultural, Barcelona, Paidós, 1996; Ch. Taylor. El multiculturalismo y la "política del reconocimiento" (incluye réplicas de Gutmann, Rockefeller, Walzer y Wolf), México, FCE, 1993.

¹⁴ Véase Th. Walzer. Las esferas de la justicia, México, FCE, 1993.

¹⁵ Véase "Potencial político" es una expresión de Walzer, en Esferas de la Justicia, op. cit. "Status" de la ciudadanía es una forma habermasiana de plantear la cuestión de la participación ciudadana, véase Facticidad y Validez, op. cit.

¹⁶ Las discusiones sobre el sentido de lo público son también muy numerosas. Bastaría citar los trabajos de H. Arendt; de Habermas, de Rawls, entre otros muchos. Las relaciones con la microfísica del poder tienen que ver con los análisis de Ch. Foucault. Microfísica del poder, Madrid, Ediciones de la Piqueta, 1992, 3a. edición.

¹⁷ Véase C. Cullen. Crítica de las razones de Educar, Buenos Aires, Paidós, 1997.

del saber en la formación del ciudadano. Justamente en este contexto se hace imprescindible revisar el contexto escolar de transmisión del saber como contexto fuertemente signado por lo público: intercambio libre y argumentado de posiciones en todo aquello que nos afecta, con la intención no sólo de avanzar hacia consensos más amplios, sino hacia la efectiva vigencia de proyectos comunes. Sin duda que esto tiene que ver con lo que algunos autores llaman "la ciudadanía reflexiva",¹⁸ y marca uno de los nudos más fuertes en la relación educación y formación del ciudadano.

Ciudadanía y democracia

Finalmente es necesario relacionar la ciudadanía con la democracia. Y esto por diversas razones, particularmente relevantes hoy día:

- porque la democracia es la única forma de organización social del ejercicio del poder que garantiza los derechos ciudadanos;
- porque es la forma más adecuada de resolver los posibles conflictos de "pertenencias" y las condiciones para el aprendizaje mutuo desde el reconocimiento de las diferencias (es decir, pertenencias libres, móviles, respetuosas, ampliadas, todo lo cual tiene que ver con el pluralismo, no sólo en su sentido mínimo de "tolerancia", sino en el más pleno de "aprendizaje mutuo");
- porque es la misma exigencia ciudadana de mayor participación la que puede radicalizar la idea misma de democracia, al generar vínculos sociales más reflexivos y comprometidos con la cosa pública.

Desde estas opciones estratégicas para enfocar la enseñanza de la ciudadanía, tiene una particular relevancia destacar tres aspectos que pueden guiar al docente en su tarea de "formación ciudadana" en la escuela primaria.

1. que la ciudadanía supone competencia dialógica, como modo de resolver con razones y argumentos los conflictos, y como posibilidad de comprender que ser ciudadano es tener siempre el derecho a la palabra en aquellas cuestiones que le incumben a cada uno;
2. que la ciudadanía supone trabajar el juicio prudente o la razonabilidad, que tiene que ver con la capacidad del sujeto de poder dar razones de su actuar y poder exigirlas de los otros, en el marco de la convivencia;
3. que la forma más potente de la ciudadanía tiene que ver con el reconocimiento y el cuidado del otro. Esto implica algo más que el supuesto de la racionalidad dialógica y la razonabilidad práctica: es el poder ponerse en el lugar del otro; y agregar, al argumento y a la responsabilidad, la solidaridad;
4. que la ciudadanía activa es cada vez más el reaseguro de la democracia, extendiendo su carácter normativo y procedural más allá del reconocimiento formal de la fuente de la soberanía, y hasta

I ¹⁸ Véase C. Thiebaut. *Vindicación del ciudadano. Un sujeto reflexivo en una sociedad compleja*. Barcelona, Paidós, 1999.

la exigencia cotidiana del control de los actos de gobierno, la separación y la independencia de los poderes, y los modos de participación de acuerdo con los problemas y con los actores sociales involucrados en las decisiones comunes.

2. PROPÓSITOS EDUCATIVOS

Incluir la enseñanza de la ética y la ciudadanía en la formación de los maestros tiene como propósitos fundamentales:

1. generar un ámbito reflexivo adecuado para que los futuros maestros incorporen saberes que permitan construir la diferencia entre enseñar ética e inculcar una moral;
2. generar un ámbito reflexivo adecuado para que los futuros maestros incorporen saberes que permitan construir la diferencia entre enseñar ciudadanía e inducir una pertenencia o recitar algunos derechos;
3. proporcionar argumentos para comprender que la formación de un juicio moral autónomo compromete al maestro con los principios básicos de la justicia como equidad: el respeto a la libertad y a la igualdad de oportunidades;
4. proporcionar argumentos para comprender que la formación de una ciudadanía democrática compromete al maestro con los principios básicos de la justicia como equidad: el respeto a la libertad y a la igualdad de oportunidades;
5. dar elementos teóricos para relacionar la capacidad de diálogo argumentativo con el ejercicio de la ciudadanía democrática;
6. construir principios de valoración de la docencia como el ejercicio de una virtud ciudadana;
7. promover actitudes de tolerancia y aprendizaje mutuo en relación con la diversidad cultural;
8. compartir el compromiso fundado con los valores universales expresados en los derechos humanos.

3. EJES PRINCIPALES PARA LA SELECCIÓN DE CONTENIDOS

Los criterios de selección de contenidos se derivan del enfoque adoptado y de los propósitos explicitados. Presentamos en forma separada lo referido a la ética y lo referido a la ciudadanía.

Ejes relacionados con la ética

1. El campo problemático de la formación ética

La distinción entre ética y moral. La relación de las morales con normas, valores, costumbres, sanciones. La relación de la ética con principios racionales de argumentación y crítica. Debates actuales: universalismo, comunitarismo, singularismo. La relación de la ética y la moral con la dignidad del hombre y con la identidad personal y cultural.

2. Los núcleos temáticos de la formación ética

La acción humana como libre. Fines, intenciones, motivos. La cuestión de la autonomía del juicio y de la formación del carácter.

Bienes y valores. La incidencia de las determinaciones sociales y culturales en la configuración de las escalas de valores. Principios de valoración y universalidad de algunos valores. El caso de los derechos humanos.

Normas y principios. La cuestión de la obligación moral. El deber y la responsabilidad. Concepción normativa de la justicia como equidad. Los principios de libertad e igualdad. Las esferas autónomas de la justicia y la defensa del pluralismo. La tolerancia y el aprendizaje mutuo frente a la diversidad cultural. La solidaridad como contextualización actual de la justicia.

3. Las formas de argumentación moral

Niveles de argumentación moral: la necesidad de contar con datos de los agentes y de las acciones, los juicios morales (correcto o incorrecto), la justificación por normas o reglas de esos juicios, la discusión sobre la universalidad de los principios morales puestos en juego.

Modelos históricos de argumentación moral: las éticas eudemonistas (deliberación sobre medios y fines y sus jerarquías), las éticas deontológicas (fundamentación de principios incondicionados y de validez universal de las obligaciones), las éticas utilitaristas (ponderación de las consecuencias de las acciones en relación con intereses y necesidades individuales y colectivas).

4. La cuestión del sujeto moral

Aspectos cognitivos y aspectos motivacionales en la formación del sujeto moral.

Las etapas cognitivas del desarrollo moral y de las perspectivas sociales. La construcción de la identidad y la autonomía moral. El tema del cuidado del otro: equidad y solidaridad. Relaciones de la subjetividad moral con las tradiciones culturales y la identidad social. Los valores comunitarios, los modelos de autorrealización y los principios de justicia.

5. Algunos temas de ética aplicada

Cuestiones relacionadas con la interculturalidad: discriminación, integración, proyectos comunes. Cuestiones relacionadas con la bioética: respeto a la vida y salud reproductiva, consentimiento informado y derecho a la salud. Cuestiones relacionadas con la equidad de género: igualdad de oportunidades y respeto a las diferencias.

Ejes en relación con la ciudadanía

1. Ética y política

Los diversos modelos históricos. El bien de la ciudad como idéntico al bien del individuo. Los derechos "naturales" y el ingreso al pacto social. La pretendida autonomía de la economía en relación con la política: tensión entre bienestar y justicia.

2. Las concepciones de la ciudadanía y el campo problemático de la formación ciudadana

La ciudadanía como pertenencia cultural a una "nación". La ciudadanía como pertenencia jurídica a un Estado. La ciudadanía como lugar de la comunicación y la participación. Lugar que ocupa la educación en cada caso: como condición, como resultado, como mediación.

3. Ciudadanía democrática y construcción del espacio público

Las relaciones de la ciudadanía con la democracia hoy. Carácter público del espacio ciudadano,

y sentido de la subjetividad como "potencial político". Las diversas formas de democracia y los sentidos de la ciudadanía que implican. La crisis actual de lo público y su incidencia en la participación ciudadana.

Ejes en relación con la práctica escolar de Formación Ética y Ciudadana

El lugar curricular del área: disciplinar, interdisciplinar, transversal. Los materiales didácticos para trabajar los contenidos del área: criterios de selección. El problema específico de la evaluación en el área. Contextos institucionales y sociales y formación ética y ciudadana.

PROBLEMAS DE ARTICULACIÓN CON LAS PRÁCTICAS

El campo que se abre al plantear los problemas de articulación de los contenidos del área en la formación docente con las prácticas empieza por ser el mismo que en cualquier otra área: la trasposición didáctica (enmarcada en lo que preferimos llamar "operación pedagógica": donde incluimos no sólo las cuestiones referidas a la distancia entre la "producción del conocimiento disciplinar" y su "transmisión y circulación", sino su marco de contextos institucionales y políticas educativas).¹⁹ En este sentido, postulamos, desde este documento, la necesidad de investigaciones didácticas en relación con las prácticas de enseñanza de ética y ciudadanía, y también el esfuerzo por sistematizar y hacer circular experiencias puntuales.

Sin embargo, trataremos de puntualizar algunas cuestiones más específicas del área, sobre las cuales es importante reflexionar en la formación docente, y que deben constituir un eje de contenidos del área.

El lugar curricular del área

Una primera cuestión problemática surge del "lugar curricular" asignado al área. En términos generales la discusión suele plantearse desde la opción: o asignatura escolar específica, o tratamiento transversal de sus temas.

Suele haber un acuerdo que en los dos primeros ciclos de la Educación General Básica puede ser conveniente un tratamiento transversal. Sin entrar en los detalles de la discusión al respecto, es importante señalar algunos problemas de esta opción.

En primer lugar, la selección de los temas. Si vienen prescriptos formalmente desde los diseños curriculares o si quedan sujetos a la decisión institucional de cada escuela es, para lo que queremos plantear, relativamente irrelevante. Lo que interesa es que en cualquier caso no se confunda el tratamiento de un tema de los llamados transversales (habitualmente problemas sociales o demandas a la escuela más o menos generalizadas) con la enseñanza de la ética y la ciudadanía. Los contenidos de ética y ciudadanía pueden o no estar presentes en determinados temas "transversales", dependiendo, en todos los casos, de los propósitos educativos y de la mirada "ético-ciudadana" que se tenga en su tratamiento. Lo importante, en cualquier tema, es seleccionar la "perspectiva" ético-política.

19 Hemos desarrollado esta noción de "operación pedagógica" en el Módulo sobre Conocimiento, en el PTFD, Ministerio de Educación de la Nación, 1992.

Es decir, siempre la enseñanza de la ética y la ciudadanía ha de respetar una lógica específica de sus contenidos propios, y supone explicitar un "curriculum de formación ética y ciudadana", que garante que el tratamiento de temas transversales puedan ser efectuados desde la perspectiva "ético-política", y no desde otras, también legítimas. Es decir, existe un riesgo de desdibujar o "depotenciar" la especificidad del área, en nombre de las "urgencias", "motivaciones" o "atracciones" que pueden presentar algunos temas (violencia en la escuela y en la sociedad, discriminación, educación sexual, problemas relacionados con el consumo, con la educación vial, con el cuidado del medio ambiente). Por supuesto que el otro riesgo es pretender "aplicar" automáticamente la perspectiva ético-política en el tratamiento de esos temas, sin atender a su propia lógica (que siempre la tienen), y sus contenidos e informaciones empíricas (que siempre son necesarias). Normalmente este peligro termina también "depotenciando" la perspectiva ético-política, en nombre de algún tipo de "moralismo".

Dos estrategias nos parecen centrales para que el futuro docente pueda hacer frente a estos riesgos en su práctica escolar. Por un lado, lo ya mencionado de encuadrar todo trabajo del área dentro de un "curriculum específico de formación ética y ciudadana". Por el otro, asegurarse de disponer, en las planificaciones de los temas "transversales", momentos definidos (en el espacio y el tiempo) para trabajar explícitamente los contenidos pertinentes del área.

Digamos finalmente que hay otro tema problemático cuando se opta por lo transversal en la ubicación curricular del área: la cuestión de la asignación de responsabilidad. Se suele insistir que si el tema es "transversal", implica un compromiso con sus objetivos y contenidos de todos los docentes y de toda la institución. Esto suele acompañarse de dos problemas: uno, que aquello de lo que "todos" somos responsables puede convertirse en algo de lo que "nadie" es responsable. El otro problema radica en la tendencia a "forzar" contenidos específicos en las diversas áreas o asignaturas escolares, para que "encajen" en la formación ética y ciudadana. Un ejemplo habitual de este "forzamiento" se da en la formulación de los llamados contenidos "actitudinales" (y muchas veces en los "procedimentales") relacionados con los contenidos de las diversas áreas de saberes escolares.

Frente a esto nos parece importante insistir en la identificación de algún responsable de la enseñanza del área, y, por otro lado, una revisión conjunta y a fondo de lo que significan las "actitudes" y los "procedimientos" relacionados con la ética y la ciudadanía. Esto último depende, en buena medida, de la formación específica que el docente tenga en estos temas.

¿Cómo trabajar los contenidos del área? ¿Qué hacer con la evaluación?

En este momento se dispone de un verdadero arsenal de materiales "didácticos" para trabajar los temas del área.²⁰ Hay muchas formas de hacerlo, algunas de las cuales tienen ya un nivel de estandarización y de eficacia empírica realmente importante (por ejemplo, trabajar con dilemas morales).

Algunas consideraciones generales sobre estos materiales pueden ayudar para que el futuro maestro construya criterios de selección de esos materiales. Por de pronto, es importante evaluar bien la pertinencia del material, en función de los grupos de alumnos y los contextos escolares correspondientes.

- tener presente la adecuación a los niveles evolutivos (para el desarrollo moral, por ejemplo, los trabajos de Kohlberg y su escuela pueden dar muy importantes criterios);
- y contar con las diferencias culturales (o de morales diferentes) son dos buenos criterios generales.

I ²⁰ En la Bibliografía comentaremos algunos títulos.

Otro criterio es aprender a ver, en las "técnicas" propuestas por los materiales utilizados, los marcos teóricos que las sostienen. Muchas veces, entre una y otra técnica, quizás ambas adecuadas, suele haber diferencias significativas de marcos teóricos. Estas diferencias no afectarían la coherencia en la enseñanza, si se las conoce, y se puede evaluar sus posibilidades y sus límites, dentro de los propósitos educativos formulados, y desde los contenidos que se están enseñando. Por la complejidad misma de trabajar en la enseñanza ética y ciudadana con valores, normas, costumbres, creencias, es claro que hay diversas posibilidades de acceder a los temas.

Una dificultad "didáctica" especial tiene que ver, en esta área, con la cuestión de la evaluación. Al respecto, conviene empezar por hacer una distinción: evaluar los saberes específicos del área no presenta dificultades diferentes de lo que pueda pasar con cualquier otro campo de práctica docente. Sin embargo, por la naturaleza misma del área, suelen presentarse algunas dificultades propias.

Una de ellas es la cuestión de si es posible evaluar "actitudes" o elementos que tienen que ver con la construcción de la subjetividad moral. El tema es muy difícil, y puede ayudar tener claro un par de cosas: la evaluación del área no puede ser, en ningún caso, motivo de juzgos "morales" sobre los alumnos, calificadores o descalificadores. Por otro lado, quizás debamos contentarnos con poder evaluar, solamente, algunos "indicadores" de un proceso de construcción de actitudes y, en general, de subjetividad moral.

En todos los casos, y por estas dificultades específicas, la evaluación en esta área tiene que cuidar particularmente la explicitación de criterios, la comprensión por parte de los alumnos, y la adecuada información a los padres.

Digamos, finalmente, que un tema delicado es el rol del docente en la formación ética y ciudadana. Nos referimos en particular a la cuestión de sus tomas de posición, sobre todo en relación con valores "controvertidos", y en particular, a lo que de alguna manera implica un compromiso con los derechos humanos. Está claro que el docente del área no tiene que inculcar una moral o pretender que sus alumnos tengan sus mismos valores e ideales de vida, o formas de participación ciudadana. Pero es claro, también, que el docente no puede aparecer como "indiferente" en relación con ciertas problemáticas éticas y ciudadanas que comprometen valores más universales o normas más incondicionadas. Una pista interesante es trabajar, para salir al cruce de este problema, la categoría de "neutralidad beligerante", que fue acuñada por J. Trilla, justamente para pensar esta difícil cuestión.²¹

Cuestiones institucionales y políticas

La articulación con la práctica de los propósitos y contenidos del área encuentra un campo problemático en los contextos institucionales, y en los macro-contextos de las políticas educativas y de lo socio-político en general.

Sin duda que una escuela con espíritu de "comunidad democrática", es decir, donde tenga cabida el disenso, donde se respeten las opiniones y se tenga la libertad de exponer razones, donde sea posible participar de alguna manera del poder institucional, donde se respire clima de comunicación y de coherencia, entre el discurso y los hechos, este tipo de escuela, sin duda que facilita todo el trabajo del área, no porque le quite dificultad a sus contenidos, sino porque le agrega motivación y cercanía a sus preocupaciones.

Se puede decir que la formación ética y ciudadana siempre se dará en contextos institucionales,

I ²¹ Véase J. Trilla. El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación, Barcelona, Paidós, 1992.

e, incluso, en macros contextos sociales, más o menos facilitadores de la tarea. Lo que interesa, sin embargo, es defender la relativa autonomía de lo ético-político, como saberes críticos, en relación con los contextos sociales e institucionales, cualesquiera ellos fueran. Es importante reflexionar estos aspectos de la práctica con los futuros docentes, porque les puede tocar trabajar en instituciones con mayor o menor clima democrático y desde sus primeras prácticas docentes en el profesorado, tienen que aprender a moverse en esos diversos contextos, y a reflexionar su incidencia en la formación ética y ciudadana.

La formación ética y ciudadana no es un producto de ósmosis, o de simple contagio a partir del correcto funcionamiento ético-político del medio donde nos toca trabajar. Sin duda, si esto se da, es un factor que ayuda, y mucho. Pero, el área es, justamente, un lugar que permite discutir y construir pensamiento crítico sobre las morales y las prácticas sociales existentes. Importa entender esto, porque lo que "forma" ética y ciudadanamente no es el ambiente bueno y justo, que eventualmente nos rodee (como tampoco "no forma" si ese ambiente es malo e injusto). Lo que interesa es darse cuenta de que la formación ética y ciudadana no depende (aunque se relacione estrechamente) de la institución, el medio y la época en que toca enseñarla, precisamente porque se trata de formar autonomía del juicio moral y validez de ciertos procedimientos de ciudadanía reflexiva y democrática, capaces de transformar, en principio, situaciones injustas.

En la práctica, sin embargo, este problema se traduce, muchas veces, en verdaderos "obstáculos" para aprender ética y ciudadanía (y para enseñarla). Cuanto más público sea el espacio escolar (y social), donde podamos discutir estas "incoherencias" y "conflictos posibles", más claramente se facilitará el trabajo docente sobre el área. En muchos casos, sin embargo, será justamente este trabajo docente el que irá demandando un espacio institucional y social más "público" y "abierto".

Nuevamente, es importante en este contexto problemático volver a pensar la dimensión de la prudencia educativa, como lugar que permite entender las decisiones didácticas, también como resultado de un razonamiento práctico bien fundado, donde habrá premisas de principios más universales, pero donde la distancia de esos principios con las situaciones particulares y singulares podrá ser acortada, en la medida en que más variables e hipótesis podamos hacer jugar en la comprensión de esos contextos. Y esta inteligencia "contextual" necesita mucho diálogo, mucho debate y reglas claras y consensuadas, para dar y pedir razones.

ANEXO I

SELECCIÓN BIBLIOGRÁFICA COMENTADA

Los contenidos del área, y por el enfoque propuesto, pertenecen básicamente a la ética y a la filosofía política, por lo cual es necesario al presentar esta bibliografía hacer algunos comentarios previos.

1. Consideramos recomendable que los futuros maestros tengan algún contacto directo con ciertos textos-fuentes de las tradiciones ética y política de Occidente. En este sentido, sugerimos alguna selección de textos de, por lo menos, las siguientes obras:

- Aristóteles: Ética a Nicómaco.
- Rousseau: El contrato social.
- Kant: La metafísica de las costumbres.
- Mill: El utilitarismo.

2. Dada la muy abundante bibliografía actual sobre estos temas éticos y políticos, y el lugar de la educación en relación con ellos es importante señalar dos criterios que hemos tenido en cuenta al hacer esta selección: por un lado, tratar de presentar autores que son protagonistas significativos en los debates actuales, y, por otro, tratar de presentar algunas obras, cuya virtud reside en la capacidad de síntesis de posiciones y en un cierto ordenamiento posible de problemas.

3. La bibliografía que presentamos está pensada fundamentalmente para el profesor formador en el área de futuros maestros. Hay textos, o partes de ellos, que pueden ser usados por los alumnos, siempre de acuerdo con el criterio del profesor. De todos modos, en algunos casos –más claramente pensados para docentes de la escuela– señalamos que "pueden ser usados por los alumnos".

ALTAREJOS, F.; J. IBÁÑEZ MARÍN; J. A. JORDÁN; G. JOVER. Ética docente. Elementos para una deontología profesional, Barcelona, Ariel, 1998. -----

En el libro se discute el alcance y el sentido de una deontología profesional en el caso de la docencia. Es interesante cruzar este enfoque con la focalización en la neutralidad que hace Trillas en el libro citado en este documento. Para la cuestión de la responsabilidad docente, la profesionalidad, y el rol en la educación ética y ciudadana, la discusión es importante. -----

BADIOU, A. "La ética: ensayo sobre la conciencia del mal", en la obra citada en este documento, Batallas Éticas, Buenos Aires, Nueva Visión, 1997. -----

Badiou presenta en este ensayo (como en su trabajo *¿Se puede pensar la Política?*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1990) sus principales preocupaciones: deconstruir los discursos sociales que desvían lo importante de ser pensado, y postular una ética ligada más a las situaciones y a los procesos singulares, o, como suele decir, al acontecimiento. La influencia de una lectura de Heidegger, Nietzsche y sobre todo Lacan es manifiesta). -----

BOBBIO, N. Igualdad y libertad, Barcelona, Paidós-Ice, 1993.

Este trabajo es particularmente revelador de las preocupaciones de este gran filósofo italiano del derecho, tan difícil de relacionar con algunos de los alineamientos del debate actual. El libro se recomienda por la claridad con que se muestran los dilemas y la comprensión de estos dos grandes principios, la igualdad y la libertad, presentes en todo planteo moderno de la justicia (y de la ética).

BOLIVAR BOITÍA, A. Los contenidos actitudinales en el currículo de la reforma. Problemas y propuestas, Madrid, Escuela Española, 1992.

Con muy buenos argumentos el autor intenta una crítica al uso indiscriminado del tema de las actitudes en la reforma española. En particular, es importante el esfuerzo por diferenciar actitudes éticas de otro tipo de actitudes. Es un libro polémico, concreto y conciso.

BRANDT, R. Teoría Ética, Madrid, Alianza, 1982.

Es una obra ya clásica para definir los problemas básicos de una ética teórica. El enfoque es fundamentalmente inspirado por la filosofía analítica, y recoge, sobre todo, los debates en el área anglosajona.

CAMPS, V. Historia de la Ética, Barcelona, Crítica, 1992, 3 vols.

Es una visión ordenada y actualizada de la historia de la ética, con importantes contribuciones. Contiene una bibliografía, en cada caso, que permite saber el estado del arte en las correspondientes teorías. Es recomendable como obra de consulta.

—Virtudes públicas, Madrid, Espasa-Calpe, 1993.

—Los valores de la educación, Madrid, Anaya, 1994.

En un lenguaje claro, la autora intenta redefinir el sentido de la virtud, puesta en el contexto "ilustrado" de lo público. En la misma línea de ensayos de lenguaje claro, ha escrito el segundo libro citado, donde se centra en los temas de la libertad, la igualdad, la diferencia y la tolerancia. Estos dos libros pueden ser usados directamente por los alumnos.

CAMPS, V.; O. GUARIGLIA y F. SALMERÓN. "Concepciones de la Ética", en la Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía, vol. II, Madrid, Trotta-CSIC, 1992.

Reúne a filósofos iberoamericanos, y son tratados los principales temas de los debates éticos contemporáneos, y las principales tradiciones filosóficas de la ética. Es también una obra de consulta.

CULLEN, C. Autonomía moral, participación ciudadana y cuidado del otro. Bases para un currículum de formación ética y ciudadana, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 1999 (2da. aumentada).
— Crítica de las razones. Temas de filosofía de la educación, Buenos Aires, Paidós, 1997.

En el primero de estos libros se hace un trabajo sistemático sobre lo que pueden ser las bases para un currículum de formación ética y ciudadana. En particular se discute el tema de la "enseñabilidad" de la ética y la ciudadanía, y los sentidos posibles de la demanda a la escuela hoy para que se ocupe de estos temas.

El segundo libro citado, recopilación de diversos trabajos, se ocupa en la segunda parte de las relaciones entre educación y valores.

DÍAZ AGUADO, M. J.; C. MEDRANO. Educación y razonamiento moral. Una aproximación constructivista para trabajar los contenidos transversales, Bilbao, Ediciones Mensajero, 1994.

Contiene una exposición de los fundamentos y una serie de propuestas claramente basadas en Kohlberg y su escuela.

FARRELL, M. D. Métodos de la Ética, Buenos Aires, Abeledo Perrot, 1994.

Es una obra inspirada en la distinción de Sidgwick de tres métodos en la ética: el egoísmo, el intuicionismo y el utilitarismo. El trabajo es claro y se proyecta sobre las discusiones actuales (sobre todo de lengua inglesa), con un particular intento de inclinarse por el utilitarismo, preciado desde análisis muy finos.

GILLIGAN, C. La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino, México, FCE, 1985.

Discípula y colaboradora de Kohlberg, esta investigadora intenta mostrar una limitación importante en los planteos de su maestro: el no atender a la especificidad del desarrollo de la psicología de la mujer. Esto ha dado lugar a innumerables debates en torno al posible sesgo patriarcalista de la postura de Kohlberg. Por sus implicancias políticas, el tema del género en el desarrollo moral es algo que debiera atenderse.

GUARIGLIA, O. Moralidad, ética universalista y sujeto moral, Buenos Aires, F.C.E., 1996.

Se trata de un trabajo sistemático sobre el llamado enfoque universalista en ética, con fuerte inspiración (crítica) en Rawls y en Habermas, pero haciéndose cargo de las discusiones más analíticas. El trabajo tiene una bibliografía muy actualizada en relación con este enfoque.

HABERMAS, J. *Conciencia moral y acción comunicativa*, Barcelona, Península, 1985. -----

Habermas es uno de los principales referentes en el debate ético-político actual. Esta obra contiene tres trabajos particularmente significativos para los temas del área. Presenta una visión sintética de su Ética del Discurso, desde la categoría de "acción comunicativa" (tema que trata extensamente en su obra: *Teoría de la Acción Comunicativa*, Madrid, Taurus, 1999, 2 tomos). Dos de los ensayos contienen importantes referencias a la teoría del desarrollo moral de Kohlberg. -----

KOHLBERG, L. *La psicología del desarrollo moral*, Bilbao, Desclée, 1992, tomos 1 y 2. -----

—Estadios morales y moralización, en *Infancia y Aprendizaje*, nº 18, 1982, págs. 33-51.

—El enfoque cognitivo-evolutivo en la educación moral, en. J. A. Jordan y F. F. Santolaria (eds.) *La educación moral hoy. Cuestiones y Perspectivas*, Barcelona, PPU, s/f., págs. 84-114. -----

Los estudios de Kohlberg sobre el desarrollo moral desde una perspectiva cognitiva son un referente ireemplazable para los temas de esta área de Formación Ética y Ciudadana.

Su definición, avalada en investigaciones cuidadosas, sobre los estadios del desarrollo moral son un aporte imprescindible para la enseñanza de la ética. -----

KYMLICKA, W. *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*, Barcelona, Paidós, 1996. -----

Filósofo canadiense, presenta en esta obra un análisis preciso y bien fundamentado de la llamada cuestión del multiculturalismo. Hace importantes distinciones en torno a las "políticas del multiculturalismo". El tema central es quizás la relación entre los derechos de las minorías y los derechos humanos. La revisión de las tesis clásicas del liberalismo es uno de los aportes más originales del trabajo. -----

LÉVINAS, E. *Totalidad e infinito ensayo sobre la totalidad*, Salamanca, Sígueme, 1977. -----

El original de esta obra es de 1971 (la misma fecha del libro de Rawls sobre la Justicia) y marca un hito decisivo en otra forma de plantear la ética y la justicia. El autor, de la más fuerte tradición fenomenológica, es un crítico implacable de todo intento reduccionista al yo y a la conciencia. Su particular visión, hoy sumamente retomada, se centra en comprender la ética a partir de la "interpelación del otro". Su influencia ha sido particularmente significativa en la llamada filosofía de la liberación en América Latina. -----

MACINTYRE, A. *Tras la virtud*, Barcelona, Crítica, 1987. -----

—Tres versiones rivales de la ética, Madrid, Rialp, 1992. -----

Macintyre es considerado como el representante (junto con M. Sandel) más fuerte del llan-

mado sector "conservador" del comunitarismo. En el primer libro, se hace un interesante análisis de la pérdida de significación de las categorías morales, y la dificultad de hablar y dialogar sobre los temas éticos, por la falta de referencias culturales y sociales. Hace una crítica muy aguda a la ilustración, e intenta reconstruir la noción de virtud, con una fuerte base aristotélica.

En el segundo libro citado, discute tres tradiciones: la genealogía (ligada básicamente a Nietzsche), la aristotélica, y la tomista (que él relaciona con el tema de la "tradición" y las "tradiciones morales").

NINO, C. Ética y derechos humanos. Un ensayo de fundamentación, Buenos Aires, Astrea, 1989.

Desde una forma muy peculiar de interpretar la tradición analítica de la filosofía del derecho, el libro intenta plantear las cuestiones metaéticas relacionadas con los derechos humanos y su concepto, los principios básicos que fundamentan una concepción "liberal": de autonomía, inviolabilidad y dignidad de la persona, y las instituciones, que le permiten discutir los conflictos y los alcances de los derechos fundados en esos principios.

NUSSBAUM M. y otros. Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y "ciudadanía mundial", Barcelona, Paidós, 1999.

La contraposición entre "patriota" y "cosmopolita" es el eje de esta discusión, donde Marta Nussbaum contesta a un artículo de Rorty, e invita a importantes pensadores actuales a "repligar" su réplica a Rorty (hay "réplicas" de Taylor, Sen, Walzer, Gutmann, Wallerstein, entre otros). Esta misma polémica fue publicada con el nombre Cosmopolitas o patriotas, Bs. As., FCE, 1997, en una traducción de la edición italiana que agrega dos ensayos adicionales de G. E. Rusconi y M. Viroli. En esta edición se traduce también el artículo de Rorty, origen de la polémica.

PUIG ROVIRA, J. M.; M. MARTÍNEZ. Educación moral y democracia, Barcelona, Laertes, 1989.

MARTÍNEZ, M.; J. M. PUIG ROVIRA (coordinadores). La educación moral: Perspectivas del futuro y técnicas de trabajo, Barcelona, ICE-GRAÓ, 1991.

BUXARRAIS, M. R.; M. MARTÍNEZ (coordinadores). Educación en valores y desarrollo moral, Barcelona, ICE/OEI, 1996.

Estos libros, todos relacionados con las investigaciones en la enseñanza moral del grupo de la Universidad de Barcelona, contienen muchísimo material para el trabajo en el aula, y presentan técnicas de muy diverso origen, pero bien recortadas y limitadas en sus posibilidades por los marcos teóricos, explicitados sobre todo por M. Martínez y J. M. Puig Rovira. Son particularmente aptos para el uso de los alumnos.

RAWLS, J. Teoría de la justicia, México, FCE, 1997 (original de 1971).

Es una de las obras más importantes de los últimos tiempos, y un referente inevitable en

los debates actuales. El autor rompe con sus orígenes utilitaristas, e intenta una fundamentación "constructivista" de la teoría de la justicia como base de la vida social democrática. Enuncia dos grandes principios de la justicia y busca reconstruir las bases normativas del "contrato social".

—Liberalismo político, México, FCE, 1996 (original de 1993).

Importante complemento de los planteos del autor, incluyendo matices nuevos a su teoría de la Justicia, y haciendo eco de objeciones y comentarios que suscitó su anterior obra.

RICOEUR, P. Educación y política, Buenos Aires, Docencia-CINAE, 1980.

Es una recopilación de importantes trabajos de Ricoeur, quien proveniendo también de la Fenomenología, se convirtió en un referente fundamental de la hermenéutica contemporánea. Son particularmente recomendables los trabajos "El yo, el tú y la institución. Los fundamentos de la moral: la intención ética" y "Ética y Política".

RORTY, R. Contingencia, ironía y solidaridad, Barcelona, Paidós, 1996.

—Derechos humanos. Racionalidad y sentimentalismo, en ABRAHAM, BADIOU, RORTY, Batallas éticas, Buenos Aires, Nueva Visión, 1997.

Es uno de los autores más influyentes en algunos debates contemporáneos en la Filosofía, particularmente por su forma de juntar tradiciones aparentemente "inconciliables". En este libro, hay una defensa del liberalismo, pero desde una manera de entender las cosas desde la contingencia (y no desde aprioris o fundamentaciones fuertes), que lo lleva a postular la ironía y la conversación (y no una ética del discurso) como formas más relevantes para defender un liberalismo solidario.

En el trabajo sobre los "derechos humanos" es coherente con esta postura, y parte de no discutir sus fundamentos, sino participar en su progresivo ingreso en nuestras "conversaciones".

ROSENBLUM, N. (dir.). El liberalismo y la vida moral, Buenos Aires, Nueva Visión.

Es una importante recopilación de trabajos, entre otros de Taylor y de Benhabib, que permite orientar el debate sobre la significación ético-política del liberalismo y las polémicas que suscita. Hay dos trabajos, de A. Gutmann y de J. Glaston, especialmente dedicados a la educación "ciudadana" desde una perspectiva liberal.

RUBIO CARRACEDO, J. Ética constructiva y autonomía personal, Madrid, Tecnos, 1992.

Libro claro y que agrupa bien problemas y autores. Puede servir de introducción a la lectura.

ra de Habermas, Apel, Rawls. El esfuerzo por juntar un enfoque más "normativo" y uno más "contextualista" es el desafío mayor del texto. Hay también un intento de dar cuenta de las objeciones del "posmodernismo".

SINGER, P. (ed.). *Compendio de Ética*, Madrid, Alianza, 1995.

Este texto intenta presentar un panorama general de las cuestiones relacionadas con la ética. Es una obra dividida en siete partes. Las tres primeras tienen un sesgo más histórico: Las raíces (1), Las grandes tradiciones éticas (2) y una Breve historia de la ética filosófica occidental (3). El capítulo cuarto, ¿Cómo debo vivir? (4) y el sexto, La naturaleza de la ética (6), son los más sustanciosos desde el punto de vista de los problemas éticos y metaéticos. Muy recomendable como obra de consulta.

TAYLOR, Ch. *Ética de la autenticidad*, Barcelona, Paidós-ICE, 1994.

Taylor es considerado un representante del ala más "progresista" del llamado comunitarismo. En este pequeño libro, resume sus tesis principales en torno a la necesidad de plantear nuevamente la moral, y la problemática de los horizontes de valoraciones y bienes que las culturas portan. Es un libro que puede ser usado por los alumnos. (Es importante la referencia a su obra más significativa, *Las fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*, Barcelona, Paidós, 1996, donde intenta mostrar narrativamente este horizonte valorativo de la "modernidad".)

—El multiculturalismo y la "política del reconocimiento", México, FCE, 1993.

Se trata de un "ensayo" de Taylor que contiene comentarios de A. Gutmann, S. Rockefeller, M. Walzer, y S. Wolf. Lo más interesante del trabajo de Taylor es su interpretación del pensamiento de Rousseau y la forma en que resignifica la categoría hegeliana del reconocimiento, para plantear el debate actual sobre el multiculturalismo y los derechos de las minorías.

THIEBAUT, C. *Los límites de la comunidad*, Madrid, CEC, 1992.

En un estilo claro y preciso el autor discute las tesis principales del llamado "comunitarismo" /y el neoaristotelismo/, con especial referencia a Taylor y a Macintyre. Se centra, sobre todo, en los argumentos contra el "liberalismo", y desde ahí contrasta los "límites de la comunidad".

—Vindicación del ciudadano. Un sujeto reflexivo en una sociedad compleja, Barcelona, Paidós, 1999.

La significación de este libro (como el citado más arriba del mismo autor) radica en la claridad de exposición y la buena condensación de temas y debates actuales, con finas exposiciones de sus representantes. Contextualiza el debate sobre el ciudadano en tres posiciones: comunitarismo, liberalismo y republicanismo. Intenta extraer la "moral" del ciudadano, contraponien-

do la noción de autonomía (de fuente más kantiana) con la noción de autenticidad (tal como la plantea Taylor). Hay importantes referencias a la relación de la ciudadanía con la democracia.

TRILLA, J. *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación*, Barcelona, Paidós, 1992.

En un esfuerzo analítico muy completo, el autor intenta definir los términos de neutralidad y beligerancia, como una forma de plantear con más rigor la difícil cuestión: dónde debe situarse el docente en la enseñanza de valores.

TUGENDHAT, E. *Problemas de Ética*, Barcelona, Crítica, 1988.

El libro puede servir como una buena introducción problemática a la ética, sobre todo desde la tradición más ligada a la filosofía analítica del lenguaje, pero con un particular diálogo con dos importantes representantes del debate actual: Rawls y Habermas.

VARIOS AUTORES. *La educación moral según Lawrence Kohlberg*, Madrid, Gedisa, 1997.

Reúne trabajos de colaboradores y colaboradoras muy cercanos de Kohlberg, como son Reimer, Berkowitz y Codding. El libro expone las experiencias sobre la "comunidad justa", especialmente los intentos hechos en Cluster y Scarsdale.

WALZER, M. *Las esferas de la justicia, una defensa del pluralismo y la igualdad*, México, FCE, 1993.

— *Moralidad en el ámbito local e internacional*, Madrid, Alianza, 1996.

Debatiendo con Rawls, Walzer intenta elaborar una teoría de la justicia desde el reconocimiento de una diversidad de principios específicos de justicia, relacionados con la naturaleza misma de las acciones sociales. Una de ellas es la "educación". Una noción clave que introduce Walzer, para las discusiones ético-políticas, es la de "igualdad compleja".

En el segundo libro citado, se plantea una forma de ver los términos del debate entre lo local y lo internacional o mundial. Es particularmente importante la distinción entre una ética minimalista y una maximalista (que no es lo que la tradición analítica suele llamar "perfeccionismo").

WILLIAMS, B. *La ética y los límites de la filosofía*, Caracas, Monte Ávila, 1991.

— *Introducción a la ética*, Madrid, Cátedra, 1987.

Este autor es considerado, en el debate actual, un importante representante del comunitarismo.

En el primer libro citado, más sistemático, intenta rastrear desde Sócrates la pregunta

moral. Es importante la contraposición –clásica en ética– entre el "bienestar" y la "obligación". Hay una particular preocupación por discutir el utilitarismo y la ética kantiana, con un interesante capítulo sobre la incidencia del "giro lingüístico", que Williams interpreta sobre todo para los intentos analíticos, tipo Moore o Hare.

El segundo libro citado es, más bien, un "ensayo", que puede servir para uso de los alumnos, orienta respecto de, cómo se debe entender la moralidad y las cuestiones relacionadas con un tratamiento crítico. -----