



Universidad Abierta Interamericana

Facultad de Investigación y Desarrollo Educativos

Trabajo Final de la carrera de Profesorado Universitario

Título:

“El Docente como formador de ciudadanos”

Alumna: Rut Noemí Pugliese

Sede: Centro

Mes-Año: Diciembre 2011

RESUMEN

El presente trabajo, expone un estudio exploratorio que pretende indagar y analizar la posición y el alcance del rol docente en la formación de ciudadanos, entendiendo el primer concepto como *la “búsqueda continua de dos dimensiones: ‘acción y reflexión”* y al segundo como la transmisión de unos conocimientos y una forma de vida que constituyan las bases para que los niños y niñas a los que se está educando no sólo puedan llegar a desenvolverse bien en la sociedad que les tocará vivir, sino que puedan contribuir a mejorar esa sociedad (Camps 1994).

La metodología de tipo exploratoria, fue llevada a cabo con un diseño experimental de trabajo campo, mediante una unidad de análisis: profesores del quinto año de la escuela secundaria de la ciudad de Zárate, provincia de Buenos Aires, unidad esta que fue trabajada mediante entrevistas semi estructuradas, en el marco de muestras no probabilísticas.

Los resultados, dejan en evidencia un serio desconocimiento del marco normativo que hace a la función docente ya que el propósito de formar ciudadanos, no se percibe materializado en la realidad de todos los entrevistados. Se observa una acción amateur sin guía concreta ni especificaciones que hagan a la eficiencia de la puesta en marcha de este pie que hace al rol docente.

PALABRAS CLAVE:

Rol docente – responsabilidad docente – formación de ciudadanos – autonomía – conciencia moral.

INDICE

Introducción

1. La idea de Educación a través de nuestra historia.....	Pág. 8
2. El Rol Docente y sus elementos filosóficos.....	Pág. 13
2.1 El rol docente.....	Pág. 13
2.2 Aspectos Filosóficos.....	Pág. 17
2.2.1 Libertad vs. Autonomía.....	Pág. 17
2.2.2 Libertad y Responsabilidad.....	Pág.19
2.2.3 La Responsabilidad del Docente.....	Pág. 20
3. El Alumno	Pág. 23
3.1 El desarrollo del adolescente	Pág. 23
3.2 La formación de la conciencia moral	Pág. 26
4. Legislación.....	Pág. 28
4.1 Antecedentes Normativos.....	Pág. 28
4.2 El derecho a la educación.....	Pág. 30
4.3 La Ley Nacional de Educación.....	Pág. 32
4.4 La Ley provincial de Educación.....	Pág. 36
Metodología.....	Pág.38
Análisis de datos.....	Pág. 40
Conclusión.....	Pág. 42
Anexos.....	Pág. 44
Bibliografía.....	Pág. 49
a. Bibliografía citada.....	Pág. 49
b. Bibliografía consultada.....	Pág. 51

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como objeto indagar y analizar la posición y el alcance del rol docente en la formación de ciudadanos. En especial, el alcance de dicha tarea con alumnos adolescentes del quinto año de la escuela secundaria en la provincia de Buenos Aires.

Durante décadas las enseñanzas secundaria y superior tuvieron la función de formar a la elite que desempeñó papeles políticos dentro del aparato del Estado. La instrucción general en cambio fue sinónimo de enseñanza primaria, común y elemental y a ella tuvo acceso la mayoría de la población en edad escolar.

El 5 de marzo de 2007 se puso en vigencia la nueva escuela secundaria en la provincia de Buenos Aires, que de acuerdo al portal educativo del estado argentino se hizo con la siguiente premisa: *“formar para adquirir saberes y continuar los estudios; fortalecer la formación de sujetos de derecho con capacidad de ejercer y construir ciudadanía; y vincular la escuela con el mundo del trabajo”*.

El aporte que se pretende realizar apunta específicamente a revisar –en primer lugar- tanto la concepción del rol docente desde sus elementos filosóficos, para luego relacionar estas concepciones con la tarea de formar ciudadanos, sin dejar de lado el estatus en el que se encuentra el alumno para así entrecruzar el alcance de la tarea antes mencionada con la realidad del destinatario.

“La adolescencia es una etapa de la vida que tiene mucha importancia por las connotaciones individuales, familiares y sociales (Erikson, 1950; Blos, 1971: Alerastury y Knobel, 1973; Castelnuovo, 1990; Dolto, 1993; Aguirre Batzan, 1994; por citar algunos trabajos).

Urresti (2002) plantea que “la adolescencia es un período de la vida que se caracteriza por cambios abruptos. (...) la gran mayoría de los niños pierde seguridades y vive duelos: el cuerpo cambia, se abandona la infancia, (...) caen referentes de autoridad antes naturalizados, se abre el tiempo de la obligada autonomía”

La palabra “ciudadano” deriva de la española “ciudad”, por lo cual, como primera acepción del término, figura “natural o vecino de una ciudad. Perteneciente a la ciudad o a los ciudadanos”. La palabra ciudad, deriva del

latín civitas, que no se refiere al conglomerado urbano, sino a la organización de los ciudadanos en un Estado. Y de allí derivan los términos ciudadanos (civis), cívico, civil y derecho de ciudadanía (civitas). (Eggers-Brass, Lardiés, Moreno del Campo, & Calcagno, 2011)

Con todo ello, se pretende indagar acerca de la posición del docente frente a la tarea de transmitir los contenidos propuestos en su asignatura y si esta se relaciona con el espíritu y alcance de las concepciones a desarrollar.

Desde el análisis teórico se pretende conocer el concepto de docente, con el que se hace referencia aquí a los educadores vinculados al sistema escolar en el nivel medio, específicamente, a los docentes de aula. Lo que nos lleva a la necesidad de definir el verbo educar. Victoria Camps (1994), en su obra *Los Valores de la Educación*, sostiene que *“educar es formar el carácter, en el sentido más extenso y total del término: formar el carácter, para que se cumpla un proceso de socialización imprescindible, y formarlo para promover un mundo más civilizado, crítico con los defectos del presente y comprometido con el proceso moral de las estructuras y actitudes sociales.”*

En la sociedad actual, la educación debe contribuir a formar personas que puedan convivir en un clima de respeto, tolerancia, participación y libertad y que sean capaces de construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma.

La ley Nacional de Educación N° 26206, en su artículo 11 prescribe *“Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural”*. En acuerdo a ello la norma provincial Ley N° 13688, dispone en el capítulo II art. 16 *“Establecer una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, veracidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural que habilite a todas las personas para el desempeño social y laboral y la continuidad de estudios entre todos los niveles y modalidades”* y *“Garantizar una educación integral que forme ciudadanos desarrollando todas las dimensiones de la persona incluyendo las abarcadas por el artículo 14° de la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, de jerarquía constitucional”*.

Siguiendo esta línea, se pretende analizar cuál es la posición del docente en relación a la enseñanza teniendo en cuenta la normativa vigente, ya que diversos documentos y declaraciones internacionales se refieren a la escuela como promotora de la ciudadanía activa.

Todas las materias de la nueva escuela secundaria en la provincia de Buenos Aires incluyen la formación en ciudadanía. La creación de las materias específicas de Ciudadanía para el ciclo superior, junto a la materia Construcción de Ciudadanía en el ciclo básico, son currícula diseñada para concretar espacios de reflexión y participación ciudadana en el ámbito escolar y comunitario/social.

Y es que la formación en ciudadanía no se circunscribe a una materia o un grupo de materias ni a una acción de organización institucional. Dicha participación se proyecta desde la enseñanza y el aprendizaje de una ciudadanía activa. En otras palabras, las materias propuestas son la concreción de espacios escolares para la formación de sujetos políticos que respeten y hagan respetar los derechos humanos y el sistema democrático, conociendo el proceso histórico y conflictivo de las luchas sociales que produjeron las ciudadanía contemporáneas en general a nivel mundial y en particular para América Latina. Y es por todo esto, que queda de manifiesto que la tarea de formar ciudadanos tiene un alcance y trascendencia medulares. Victoria Camps (op. Cit.) Sostiene que: *“el educador tiene, sin duda, una responsabilidad pública. Su trabajo consiste en transmitir unos conocimientos y una forma de vida que constituyan las bases para que los niños y niñas a los que está educando no sólo puedan llegar a desenvolverse bien en la sociedad que les tocará vivir, sino que puedan contribuir a mejorar esa sociedad.”*

Todo esto hace que el concepto de educación moral, adquiera un peso importante: “La educación moral tiene que ver con la tarea de enseñar a cada uno de los sujetos y a los distintos grupos humanos a vivir en relación: a vivir en el seno de una comunidad”. (Puig Rovira, 1996)

Al hacer una revisión del estado del arte, nos encontramos con un panorama árido que denota un ámbito de la incumbencia educativa en el que no se ha profundizado aún en lo que a materia de investigaciones respecta.

A los fines del presente trabajo, resulta imposible dejar de lado la realización de una revisión histórica tanto de la idea de educación como del marco normativo en lo que a materia legislativa respecta, para luego interrogarnos si hoy se

puede plantear desde una sola asignatura un objetivo tan trascendental como es el de formar ciudadanos. Antonio Bolívar (2008), plasma en su artículo una idea muy concreta: 'La Educación para la Ciudadanía, bien entendida, no es tarea sólo de una asignatura.' A lo largo de este trabajo se buscará confirmar o refutar la propuesta planteada.

El presente trabajo se pretende llevar a cabo con una metodología de tipo exploratoria, con un diseño experimental de trabajo campo, que se llevará a cabo mediante una unidad de análisis: profesores del quinto año de la escuela secundaria de la ciudad de Zárate, provincia de Buenos Aires. Esta unidad de análisis se trabajará con entrevistas, en el marco de muestras no probabilísticas.

1. LA IDEA DE EDUCACIÓN A TRAVÉS DE NUESTRA HISTORIA

Tal y como se adelantó en la introducción del presente trabajo, Victoria Camps (1994), sostiene que *“educar es formar el carácter, en el sentido más extenso y total del término: formar el carácter, para que se cumpla un proceso de socialización imprescindible, y formarlo para promover un mundo más civilizado, crítico con los defectos del presente y comprometido con el proceso moral de las estructuras y actitudes sociales.”* Aquí, la autora apunta a un concepto de tinte normativo, que amplía la función del docente no solo a “instruir o transmitir unos conocimientos”, sino también a “integrar una lengua, unas tradiciones, unas creencias, unas actitudes, unas formas de vida”. Esta formación del carácter, con la que parte su concepción se vincula íntimamente con el concepto griego de ética. De todo lo hasta aquí expuesto, va de suyo que para “formar el carácter” se necesita infundir valores, los que por cierto, no son solo éticos, aunque éstos siempre deberán estar. Camps, también señala la existencia de valores estéticos, económicos, políticos, sociales, profesionales.

Ahora bien, la idea de educación, a lo largo de la historia ¿fue siempre la misma?

Si hacemos un recorrido histórico, José L. Bernabeu Rico (2008), nos explica que “El término educación comienza a usarse en el siglo XVIII con la formación de los sistemas escolares nacionales”. Pero es Juan Delval (1996) quien nos ayuda a recorrer la idea de educación a lo largo de la historia:

En primer lugar, caracteriza este concepto como un fenómeno universal, ya que la educación existe en todas las sociedades, a las que clasifica en dos grupos:

- a. Sociedades “primitivas”, donde la educación es ejercida por los adultos de la comunidad. Los niños aprenden mediante el contacto con los otros. “De acuerdo con la forma en que se les trata van formando hábitos, valores y representaciones de la realidad”. En estas sociedades la educación es una institución social, siendo toda la sociedad la que desempeña la labor educativa.
- b. Sociedades con instituciones específicas para realizar la educación.

Si nos detenemos en Grecia, observamos que la educación se realizaba, en una primera instancia en la casa, pero luego, a partir de cierta edad, el niño asistía a una escuela o aprendía con un maestro. Es justamente la época helenística, la que aquí nos incumbe por la vinculación que tiene con la temática del presente trabajo. Allí, se aprecia una interesante diferencia: por un lado nos encontramos con la figura del pedagogo (que era una especie de criado, que convivía y le hacía compañía al niño) que tenía a su cargo la formación moral, del carácter y en los valores; y por el otro, con la figura del maestro, a cargo de la enseñanza de conocimientos.

Delval (1996), continua describiendo que, “en la educación medieval, el centro de la vida humana era Dios y la vida ulterior, pero el Renacimiento supuso una vuelta al hombre, y por eso se buscó explícitamente un retorno a la cultura grecolatina”.

También, el autor destaca la importancia y peso que ha tenido la Iglesia en la educación a tal punto que ha sido ésta la que ha elaborado el modelo de educación en Occidente.

Si nos detenemos en Argentina, es imposible no remitirnos a Sarmiento, quien “tenía la concepción más alta de la enseñanza”, y así lo plasma en su obra Paul Verdevoye (1988), quien nos relata también que él (Sarmiento) “sostenía que la dignidad del estado, la gloria de una nación, dependen de la dignidad de los ciudadanos. Y esta dignidad, es la educación la que la afianza elevando el carácter moral del hombre, desarrollando su inteligencia y facultades.”

Para Sarmiento la enseñanza tiene por misión formar al ciudadano, éste seguirá educándose gracias al contacto con los demás, y continuará hasta la muerte el aprendizaje de la vida. Este aprendizaje es el que constituye la civilización.

En nuestro territorio nacional, a lo largo de la historia, el sistema educativo argentino se caracterizó por un desarrollo histórico que, en la obra “La construcción de la justicia educativa” (Veleda, Rivas, & Mezzadra, 2011), se explica en forma clara y sintética mediante la caracterización de tres vías: 1- Modelo aula desdoblada, que va desde el año 1884 hasta 1930. 2- Modelo Expansivo Sistémico (desde 1930 a 1990) y el Modelo compensatorio Dual (desde 1990 a 2006).

a- Modelo “Aula-Desdoblado” (1884-1930)

Se denomina **modelo aula** por su profundidad ya que en este momento histórico, el Estado central tenía gran capacidad de influir en las prácticas pedagógicas. Y se denomina “**desdoblado**” por la radical separación que había entre la escuela primaria (con la misión de la universalización) y la secundaria (que debía seleccionar a los mejores). El modelo fundacional del sistema educativo implicó una fuerte presencia del Estado en las aulas a través de los siguientes dispositivos: el currículum, la formación docente, el sistema de inspección y el control del nombramiento de los docentes. La política educativa llegaba hasta el encuentro cara a cara con los docentes. El inspector visitaba las aulas, observaba clases, hacía recomendaciones y volvía para verificar el cumplimiento de su mandato pedagógico estatal. Se generó la integración social en la primaria. Fundó una pedagogía con gran compromiso estatal (pero vigilada e impuesta)

En cuanto a los flancos débiles del modelo, los autores observan los siguientes:

- Verticalismo educativo centrado en una pedagogía positivista que negaba la identidad de las poblaciones generando así una integración parcial.
- Federalismo organizado con relativa autonomía de las provincias (que desde la etapa fundacional vivieron una fuerte dependencia de la nación dando fundamento al modelo “centro-periferia”)

“Este modelo implicaba un “cuerpo para todos” (la primaria) y una “cabeza” para pocos (la secundaria).” (Veleda, Rivas, & Mezzadra, 2011).

b- Modelo “Expansivo-sistémico” (1930-1990)

Aquí lo pedagógico generó mayor autonomía para los docentes (excepto en periodos dictatoriales).

Este modelo actúa por expansión al reemplazar progresivamente la profundidad de la primera etapa y de forma sistémica. (“con el crecimiento del sistema educativo, los dispositivos de intervención estatal pasan del aula al conjunto del sistema”). Aparecen novedosos dispositivos de intervención de la política educativa:

- Normas centrales que regulan a distancia esa complejidad creciente – el estatuto del docente el reglamento general de escuelas –
- Libros de texto,
- Apoyo estatal al sector privado,
- Formación docente masiva en institutos terciarios.
- Se profundiza la etapa inicial basada en la igualdad del nivel primario a partir de la ampliación del acceso y se logra la primera apertura de puertas del nivel medio.
- Los valores se centran en la democratización del acceso (se beneficia a sectores tradicionalmente excluidos del sistema educativo).
- En este período las dictaduras marcaron a fuego la continuidad del modelo porque interrumpieron la consolidación democrática.

En cuanto a los puntos débiles, se destacan los siguientes:

- Imposibilidad de conciliar el crecimiento en el acceso con la igualdad en la oferta y en los resultados educativos.
- Crecimiento del sector privado que rompe con el principio de integración social en la escuela pública, aunque agrega diversidad pedagógica a la oferta.
- Las condiciones de trabajo de los docentes se precarizan con la masificación del sistema.
- La **meritocracia** como principio de justicia se profundiza esto quiere decir que “la trayectoria escolar equivalía a una carrera de obstáculos en la que el alumno era enteramente responsable de sus resultados. Sólo los “merecedores” llegaban con éxito al final. La competencia escolar volvía necesariamente desiguales a los alumnos”. Los autores plantean que las desigualdades educativas son justas si se derivan de las cualidades individuales de los alumnos (talento y esfuerzo) y no de las características heredadas (origen social, sexo, etc.)

c- **Modelo “Compensatorio-Dual” (1990-2006)**

Se modifica el concepto de igualdad y se impone el de equidad: dar más a los que menos tienen, con un tratamiento diferenciado de las escuelas

más pobres. En esta etapa crecen los circuitos educativos y el pasaje de los sectores medios a las escuelas privadas. En muchos ámbitos del país, en particular en los núcleos urbanos, la escuela pública pasa a ser el terreno de los sectores sociales más desventajados. Se debilita el principio meritocrático con la expansión de la obligatoriedad y crecimiento del nivel medio.

En lo pedagógico se observa una mayor tendencia a otorgar mayores márgenes de decisión a los docentes. Los docentes tienen cada vez más autonomía para decidir sus prácticas pedagógicas, pero pocas herramientas concretas para hacer uso de ella.

Las debilidades se expresan fundamentalmente en la imposibilidad de reducir las desigualdades en los aprendizajes a partir de una concepción de las intervenciones pedagógicas como accesorias a las intervenciones de asistencia materiales.

Este relevamiento histórico, tiene fundamento (con apoyatura en la propuesta de Rivas, Veleda y Mezzarola) en la importancia de reconocer que a lo largo de nuestra historia hubo diferentes vías o propuestas para enfrentar desigualdades.

2. EL ROL DOCENTE Y SUS EMENTOS FILOSÓFICOS:

Si se tiene en cuenta que la tarea del docente y los procesos de su formación y desarrollo profesional deben considerarse en relación a las diversas maneras de concebir la práctica educativa, con el objeto de mantener una coherencia en las ideas aquí plasmadas, es que al ya haberse definido la idea de educación, solo resta indagar en los aspectos filosóficos que hacen a una concepción más intrínseca que formalmente académica. Por esa razón, se definirá someramente en el primer punto qué se entiende por rol docente, para luego si, desarrollar los aspectos antes mencionados.

2.1 EL ROL DOCENTE:

El rol docente puede desarrollarse desde muy variados puntos de vista; Diana Soriano (2009) en su obra “Los caminos de Paulo Freire en Córdoba” plantea la perspectiva del desarrollo del rol docente como trabajo educativo social y desde la idea de Paulo Freire, como una posible función a desempeñar.

(Hilb, Frigerio, Poggi, & Gianonni, 2000), en la obra “Políticas, Instituciones y actores en educación” hacen una interesante revisión histórica del alcance del rol docente. Puntualmente plantean que al mirar en la historia, se encuentran con que rol en los siglos XVI, o XVII, XVIII, era el rol del “magister”, y esto nos revela que en aquél entonces era el hombre el que enseñaba, un hombre con conocimientos, al que se lo denominó maestro. Es en el siglo XIX cuando comienza a distribuirse el trabajo de enseñar a los niños encomendándoles a las mujeres esta labor. Y es así como se va diluyendo la figura del magister. En nuestro país, fue Sarmiento el que comenzó con la acción femenina en la educación primaria

Soriano (2009), lo que plantea claramente en su obra es que rol docente “*es la búsqueda continua de dos dimensiones: ‘acción y reflexión’. La acción/reflexión son solidarias entre sí y establecen una interacción tan radical que no puede sacrificarse una de ellas, sin resentir la otra*”. Con esta idea lo que explica la autora es que esto implica la noción de la educación como práctica de la libertad y que el diálogo comience no en el momento del encuentro del maestro

con el alumno en una situación pedagógica, sino antes, precisamente en aquél momento en el que el docente se pregunta sobre qué va a dialogar con sus educandos.

Sin dudas, la propuesta de Paulo Freire en cuanto a rol docente apunta a un desempeño diferente, pues propone una dirección teórica frente a la tarea, un ejercicio periódico de la ética y *“un soporte en las utopías posibles”* (Soriano 2009). Hacer referencia al rol docente, a la luz de la propuesta de Paulo Freire, tiene que ver con *“un educador comprometido con su vida, y con la vida de los demás, un sujeto capaz de crear, crear y recrearse humano en todas sus dimensiones: sociales, culturales, psicológicas, políticas y trascendentes”* (Soriano, 2009).

Augusto Cury, un médico psiquiatra brasileño, ha formulado propuestas para revolucionar el rol docente sosteniendo que en la actualidad nos encontramos inmersos en una educación inadecuada. El autor propone los siguientes siete nuevos hábitos para que los educadores pasen de ser buenos maestros a maestros fascinantes:

a.- Los buenos maestros son elocuentes, los maestros fascinantes conocen el funcionamiento de la mente.

“Este hábito de los maestros fascinantes contribuye a desarrollar en sus alumnos: capacidad para gerenciar los pensamientos, administrar las emociones, ser líder de sí mismo, trabajar pérdidas y frustraciones, superar conflictos” (Cury 2009)

A través de éste hábito se busca lograr que el docente que pueda trascender el hecho de transmitir con seguridad y elocuencia todo el bagaje cultural académico que posee transformando así la información en conocimiento y el conocimiento en experiencia.

b.- Los buenos maestros poseen metodología, los maestros fascinantes poseen sensibilidad.

“Este hábito de los maestros fascinantes contribuye a desarrollar: autoestima, estabilidad, tranquilidad, capacidad de contemplación de lo bello, de perdonar, de hacer amigos, de socializar.” (Cury, 2009)

Aquí se propone ver como docente a la educación desde diferentes ángulos, tomando conciencia de que el educador debe, dentro de sus posibilidades contribuir a generar una humanidad más saludable.

c.- Los buenos maestros educan la inteligencia lógica, los maestros fascinantes educan la emoción.

“Este hábito de los maestros fascinantes contribuye a desarrollar: seguridad, tolerancia, solidaridad, perseverancia, protección contra los estímulos estresantes, inteligencia emocional e interpersonal.” (Cury 2009).

Este hábito propone trascender el hecho de que el educador se limite a enseñar a sus alumnos a explorar el mundo en el que se encuentran considerando desde el espacio inmensurable hasta el diminuto átomo. Además de todo esto, la propuesta apunta a “educar la emoción con inteligencia” –dice el autor- y esto significa “estimular al alumno a pensar antes de reaccionar, a no tener miedo del miedo, a ser líder de sí mismo, autor de su historia, a saber filtrar los estímulos estresantes y a trabajar no sólo con hechos lógicos y problemas concretos, sino también con las contradicciones de la vida”. (Cury 2009)

d.- Los buenos maestros usan la memoria como depósito de informaciones, los maestros fascinantes la usan como soporte del arte de pensar.

“Este hábito de los maestros fascinantes contribuye a desarrollar: pensar antes de reaccionar, exponer y no imponer ideas, conciencia crítica, capacidad de debatir, de cuestionar, de trabajar en equipo” (Cury 2009)

Esta propuesta apunta a que el docente utilice la memoria como “soporte de la creatividad” cumpliendo el desarrollo de los contenidos curriculares pero con un objetivo superador, que el alumno aprenda y se convierta en un ser pensante y no quede resagado al rol de “repetidor”.

e.- Los buenos maestros son temporarios, los maestros fascinantes son maestros inolvidables.

“Este hábito de los maestros fascinantes contribuye a desarrollar: sabiduría, sensibilidad, afectividad, serenidad, amor por la vida, capacidad de hablar al corazón, de influir en las personas” (Cury, 2009)

El autor sostiene que el hecho de adquirir este hábito para convertirse en un “maestro inolvidable”, cumple con la tarea de formar seres humanos que se distinguirán en el mundo, y esto será así porque incorporada este hábito, el docente inspirará a sus alumnos no solo a tener cultura informativa, sino también le brindará las herramientas necesarias para enfrentar desafíos reales.

f.- Los buenos maestros corrigen comportamientos, los maestros fascinantes resuelven conflictos en el aula.

“Este hábito de los maestros fascinantes contribuye a desarrollar: superación de la ansiedad, resolución de crisis interpersonales, socialización, protección emocional, rescate del liderazgo del yo en los focos de tensión.” (Cury, 2009)

Corregir comportamientos es diferente y menor a resolver conflictos en el aula, esta última acción que es un tema nuevo en materia educativa, apunta a llevar a los alumnos a pensar, a reflexionar y a confrontarse consigo mismo, generando así seres humanos reflexivos, racionales y dialogales.

g.- Los buenos maestros educan para una profesión, los maestros fascinantes educan para la vida.

“Este hábito de los maestros fascinantes contribuye a desarrollar: solidaridad, superación de conflictos psíquicos y sociales, espíritu emprendedor, capacidad de perdonar, de filtrar estímulos estresantes, de escoger, de cuestionar, de establecer metas.” (Cury, 2009)

Este autor sostiene que un maestro fascinante “cambia paradigmas, transforma sin armas el destino de un pueblo y un sistema social, tan solo preparando a sus alumnos para la vida por medio del espectáculo de sus ideas”. Aquí se apunta a generar en los alumnos conciencia crítica para evitar que sean manipulados, controlados o chantajeados como miembros de una sociedad. Y es por eso que la propuesta apunta a:

- Preparar alumnos que se arriesguen a explorar lo desconocido,
- Preparar alumnos que no tengan miedo de fallar, sino miedo de no intentar.
- Preparar alumnos que aprendan a conquistar experiencias originales.
- Preparar alumnos con flexibilidad en el trabajo y en la vida, para que produzcan ideas y las cambien cuando sea necesario.

2.2 ASPECTOS FILOSOFICOS:

2.2.1 Libertad vs. Autonomía

Victoria Camps, en su obra ya citada, hace referencia a la libertad entendida en primer lugar como la posibilidad de optar, preferir, elegir; “no tener una senda previamente marcada. Carecer de cadenas o tener el mínimo de ellas, las imprescindibles para que quede garantizado que no se invade el terreno de los otros”

A su vez, hace una clara distinción entre la libertad negativa y la libertad positiva; entendiéndola a la primera como aquella “pobre de horizontes y que por sobre todo, tiene poco que ver con la ética”. Por su parte, la libertad positiva alude al uso de la libertad propiamente dicha, que no es ni más ni menos que la “libertad ‘para’ hacer esto o aquello.” (Camps, 1994)

Haciendo una breve revisión constitucional de las libertades allí consagradas, nos encontramos que es la libertad positiva aquella que coincide con las libertades civiles y políticas que están vigentes en nuestro país:

- libertad física
- de trabajo y ejercicio de toda industria lícita; de comerciar y de navegar
- de peticionar a las autoridades
- de transitar y residir
- de expresión
- de asociarse con fines útiles
- de enseñar y aprender
- derechos o libertades incluidos en los tratados internacionales nombrados en el artículo 75 de la Constitución
- de culto
- derechos o libertades implícitos, (consagrados en el artículo 33).

De lo que no hay dudas es del uso que se le puede dar a la libertad. En especial, la libertad negativa puede ser bien o mal usada. Y es aquí donde entra a jugar el concepto de autonomía (del griego autos, por si mismo, y nomos, ley) que tiene que ver con la “capacidad del ser racional de darse a sí mismo leyes. Leyes que, puesto que es racional, han de ser correctas, han de estar de acuerdo a la razón”, pero inmediatamente la autora nos aclara que si bien elegir correctamente es hacerlo apelando al uso de la razón, los seres humanos no siempre elegimos así en virtud de impulsos, pasiones, intereses

de los que somos víctimas y que consecuentemente amenazan a la libertad positiva.

Además de esta amenaza, existe otra muy clara y es la masificación social que puede llegar a producir indiferencia, apatía o falta de criterio para liberarse de necesidades superfluas. “La homogeneización y estandarización de los estilos de vida, son de hecho formas colectivas de evadir la libertad” (Camps, 1994). Aquí lo que se aprecia, es que hay un uso desviado de la libertad individual y son estos los usos que impiden al individuo alcanzar su individualidad o al menos buscarla.

Hay dos claros tipos de límites a la libertad: los que intentan coartar nuestra libertad positiva o negativa, traducidos en normas, leyes, reglas, etc. que dicho en otras palabras no se trata de otra cosa que el derecho positivo, y este tipo de limitación se denomina externa. La segunda limitación es más abstracta ya que no tiene justificación, y aquí la autora explica que se trata de una toma de conciencia muy difícil de lograr ya que en general un pequeño grupo se alza con el rol de portavoz de una conciencia que pretenden hacer valer universalmente.

Todo esto nos conduce a reflexionar sobre la influencia de la libertad y la autonomía en la educación: por un lado se asocia el verbo educar con “dirigir”, “conducir”. Camps, (Camps, 1994) explica que “la educación se ejerce, especialmente, sobre la infancia y la adolescencia, cuando la persona aún no está formada y es más manipulable” lo cual no deja de ser un ejercicio que reprime, domina y coacciona pues, de alguien que es dirigido o conducido jamás podremos decir que actúa con libertad.

Esta idea deja de manifiesto que la libertad es un valor de la modernidad que aparecerá con más fuerza en aquél preciso momento en el que el mismo individuo tome conciencia de que es alguien autónomo en relación a su naturaleza y comunidad. Y es aquí donde la educación entra a interpretar un rol protagónico, pues será el camino, para “conducir”, “dirigir”, en definitiva “educar” al individuo en la libertad. Y es aquí donde se abre brecha una nueva idea: educar persuasivamente, es decir buscando la comprensión del alumno y respetando las diferencias.

2.2.2 Libertad y Responsabilidad

El término libertad, ha sido constantemente implorado y buscado por pueblos e individuos a lo largo de la historia. Como decía Montesquieu en *El Espíritu de la Leyes* (Libro XI, capítulo II), “unos la han considerado como la facultad de deponer a quien había dado un poder tiránico; otros, como la facultad de elegir a quien obedecer, otros como el derecho de ir armados y poder ejercer la violencia, y otros, por fin, como el privilegio de no ser gobernados más que por un hombre de su nación o por sus propias leyes”.

Tal y como lo expresa Milagros Otero Praga (2004), “el término libertad procede del latín, “libertas-atis” y significa la facultad natural que tiene el hombre de obrar de una manera u otra, y de no obrar, por lo que es responsable de sus actos. Esta es la primera y más clara acepción que se presenta del valor libertad y la identifica con la capacidad de obrar, en ejercicio de la voluntad, asumiendo la responsabilidad que se produzca como consecuencia de este acto.”

Otero Praga, M. (2004), realiza una exégesis de los diferentes usos del término libertad. Dentro de esos usos, observa que se aplican dentro y fuera de la esfera jurídica toda vez que es un término que puede ser empleado en ámbitos más coloquiales que no significan relación alguna con las ciencias jurídicas. Pero, dentro de los usos propiamente jurídicos, la autora observa dos vías: la primera “entiende que la libertad es una situación personal de ausencia de ataduras” (aquí el concepto es contemplado desde un punto de vista externo). La segunda, “se refiere a un sentimiento interno de posibilidad de autonomía”. La autora continúa su análisis estableciendo que “la libertad se manifiesta como una situación personal de ausencia de ataduras que conlleva la facultad o posibilidad de actuar de acuerdo con nuestra voluntad, asumiendo las responsabilidades que ello conlleva. Y por eso, actúa con libertad, propiamente dicha el ser racional”. Justifica esta tesis, sosteniendo que sólo este –el ser racional- es capaz de valorar el alcance de sus actos y por lo tanto de disponer, el camino a transitar.

Por todo esto, se puede decir que la libertad es un valor moderno que aparece en el preciso momento en que el individuo cae en cuentas (toma conciencia) de que es alguien autónomo en relación a la comunidad social. A su vez, este valor se observa –siguiendo la línea de pensamiento de Camps (1994)- íntimamente unido a la formación de la conciencia moral.

Es recién en la segunda parte del siglo XX, que los sistemas educativos plantearon como consigna educar para la libertad con el objeto de tornar más atrayente y tolerable el proceso educativo para maestros y alumnos. En lo que más hincapié se hizo fue en intentar formar personas más responsables, personas que se formaran para pensar por sí mismas y expusieran por qué actuaban como actuaban sin necesidad de la continua presencia de la norma escrita.

El concepto de responsabilidad que se suma como variable inseparable del valor libertad abarca un espacio complejo. “la autonomía y la responsabilidad moral consisten en la capacidad de cada uno de responder a situaciones conflictivas, tomando como criterio sus creencias éticas” (1994)

2.2.3 La Responsabilidad del Docente

Al tener en cuenta que el presente trabajo apunta a que estos conceptos sean atravesados a la luz del rol docente, en especial en su tarea como formador de ciudadanos, es oportuno definir en primer lugar que se entiende por responsabilidad del docente. El educador, -sostiene Camps (1994)- tiene una responsabilidad pública, “su trabajo consiste en transmitir unos conocimientos y una forma de vida que constituyan las bases para que los niños y niñas a los que está educando no sólo puedan llegar a desenvolverse bien en la sociedad que les tocará vivir, sino que puedan contribuir a mejorar esa sociedad.”

Para que esto sea posible, la autora sostiene que hay que luchar contra tres prejuicios básicos:

- I- “La educación puede ser neutra de valores”
- II- “La educación debe ser dogmática y cerrada”
- III- “Las estructuras sociales y el Estado son los únicos factores y causantes de todos los defectos de la educación”.

“La educación puede ser neutra de valores”

Camps es enfática en este punto, al sostener que “hay que quitarse de la cabeza que la educación puede ser neutra en cuanto a valores. Educar no es sólo instruir, sino transmitir unas certezas, unas ideas o unas maneras de ser.”

La autora aclara con contundencia que en virtud del tiempo –que es no es poco- transcurrido por los alumnos en la escuela, no se puede pensar que estos solo recibirán un bagaje de conocimientos. Y es que el tiempo que pasan

en la institución es significativo y esencial para la adquisición de hábitos y comportamientos. Además de adquirir un marco teórico, un sistema de conocimientos e instrucción, lo cierto es que los alumnos aprenden también a convivir, a relacionarse, a tratar a la autoridad, a respetar, a repartir, a renunciar, a aceptar los fracasos y todos esos ingredientes indispensables que forman su carácter como personas. “Lo que quiera o no el educador, contribuye a formar el carácter de sus alumnos, contribuye a contagiarles una manera de ser, tanto con su propio comportamiento, como con las reglas de convivencia”. La contracara de esta educación responsable, que se encuentra aún latente, es aquella donde hay ausencia de normas, ya que constituye también un modo de formación, pero una formación negativa que conlleva desorientación, duda, confusión y perplejidad.

“La educación debe ser dogmática y cerrada”

Esta premisa sigue la idea anterior, procurando evitar la generación de este segundo prejuicio, porque habiendo entendido que la educación no es neutra en lo que a valores respecta, no viene a significar que deba ser dogmática y cerrada. Y es que, la aplicación rigurosa de principios es contraproducente. “intentar inculcar unas normas rígidas sería querer formar a personas válidas para una sola cosa, y no adaptables y abiertas a la pluralidad de las demandas sociales. Para evitar esto, el educador debe hacer suya la dialéctica entre los principios y las consecuencias apelando a su sabiduría moral que “consiste en acertar en la forma de interpretar los principios”.

La ética de la responsabilidad adquiere trascendental relevancia cuando el futuro de mucha gente, y en especial gente en formación, está juego. Si bien todos somos responsables de las consecuencias de nuestras acciones, así como de la coherencia entre lo que hacemos y los principios que decimos defender, educar es una responsabilidad pública, es decir, una responsabilidad compartida.

“Las estructuras sociales y el Estado son los únicos factores y causantes de todos los defectos de la educación”.

Para evitar caer en el vicio de este prejuicio, es fundamental impedir la presencia de los dos anteriores y esto se logrará cuando se entienda que la responsabilidad por la educación y por sus consecuencias es cosa de todos.

Esto significa no adherir a la teoría que sostiene que sólo las estructuras sociales o el Estado son los factores y causantes de todos los defectos de la educación. Es tan injusto imputarle al educador la responsabilidad de todos los defectos de la educación como el eximirlo de toda responsabilidad. No se puede dejar de tener presente que en toda función pública la nota característica es que en su desarrollo intervienen muchas manos y no solo una, por lo que estamos ante una realidad multidimensional y compleja que no se resuelve buscando culpables sino entendiendo la trascendencia y profundidad de la responsabilidad a la que aquí se apunta.

El presente trabajo no tiene como objetivo analizar el régimen de responsabilidad civil, ya que es un gran tema que debe ser resuelto e iluminado desde lo jurídico. Aquí se pretende apuntar a la responsabilidad por la educación en sí entendida como “la toma de conciencia de que la escuela no puede reducirse a ser un centro que distribuye certificados de aptitud científica” (Camps). La propuesta de tomar conciencia, es contundente ya que apela a que el planteo sea con seriedad, rigor, adoptando líneas de actuación y comportamiento por lo que las consecuencias son contundentes: “educar de una forma o de otra, educar de un modo más o menos complaciente y conformista con el sentir común de la sociedad, es optar sin dudas, por un tipo de sociedad.” Esta idea no significa imputarle al docente la carga de controlar los resultados o consecuencias de sus acciones porque es algo humanamente imposible, además el educador es solo un eslabón más de la cadena que significa el proceso educativo. A lo que sí apunta esta idea es a la concientización del docente en lo que significa su trabajo: una formación global de la persona. Y por ello, es responsable de proponerse esa formación global y poner los medios a su alcance para lograrla. Por eso, retomando el sentido original del término, se apela a la responsabilidad ética, que es en definitiva, aquella responsabilidad “de avanzar en la difusión y aceptación de un sistema de valores básicos para la convivencia”.

Es conveniente aclarar que esta teoría es opuesta al relativismo del “todo vale” o al escepticismo. Y es que desde este planteo se apela al docente a transitar un camino junto con el alumno mediante el cual este último aprenda a distinguir entre lo valioso y lo desechable. “Educar es una inversión que tiene que ver con una sabiduría teórica y práctica, con un enseñar a vivir desde un punto de vista no sólo técnico, sino humano” (Camps, 1994).

3 EL ALUMNO.

Habiendo hecho un plateau intrínseco de lo que implica el rol docente y su influencia en la sociedad, no puede dejar de ser mencionado el destinatario directo de tamaña función. Es por eso que en este punto se analizarán conceptos propios del desarrollo del adolescente desde el punto de vista psicológico, conceptos que incluyen a la formación de la conciencia moral desde el punto de vista sociológico, para así articular el tema principal del presente trabajo.

3.1 EL DESARROLLO DEL ADOLESCENTE

Urresti (2002) plantea que “la adolescencia es un período de la vida que se caracteriza por cambios abruptos. (...) la gran mayoría de los niños pierde seguridades y vive duelos: el cuerpo cambia, se abandona la infancia, (...) caen referentes de autoridad antes naturalizados, se abre el tiempo de la obligada autonomía, se desoculta la genitalidad”

En la obra “Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente” (Martí, Onrubia, Fierro, García-Milà, & De Gispert, 1997), los autores explican que el desarrollo y comportamiento de los individuos de la especie humana presentan un carácter cultural que sobresale en relación a otras especies. Esto es así porque en nuestro caso, la continuidad de la especie implica la transmisión de padres a hijos no solo de una herencia genética, biológicamente regulada, sino también una cierta herencia cultural relacionada con los modos de vida y la relación con el entorno. Por todo esto, la transición a la adultez, conlleva la necesidad de adquirir un amplio conjunto de capacidades y formas de comportamiento, vinculadas en buena medida a la posibilidad de hacerse cargo de la tarea de transmitir a estos herederos esa herencia cultural a través del tiempo que se necesite.

“La adolescencia es, por tanto, un proceso esencialmente psicológico y social, que se produce en algunos grupos humanos –como el nuestro- y que supone la transición progresiva del sujeto humano desde el estatus infantil al estatus adulto.” (Martí, Onrubia, Fierro, García-Milà, & De Gispert, 1997). Para hablar de adolescencia como periodo diferenciado del desarrollo psicológico de las

personas, se debe tener presente la apertura de muchas y muy variadas potencialidades en los distintos ámbitos de este desarrollo que no hacen ni más ni menos que permitir el acceso progresivo al pleno ejercicio de la autonomía personal y social en el marco del grupo.

“La transición adolescente es una transición global, que afecta al conjunto de la vida psicológica y social de quienes la atraviesan” (Martí, Onrubia, Fierro, García-Milà, & De Gispert, 1997). Esto es así, según estos autores, porque en primer lugar, todas las potencialidades que tienen su apertura en este desarrollo afectan tanto a este último como también a los comportamientos cognitivos incluidos en el análisis y comprensión de la realidad y en la actuación y resolución de problemas en situaciones y sobre contenidos diversos al de las capacidades e instrumentos emocionales y afectivos implicados en la revisión y reconstrucción de la propia identidad tanto personal como social, o al de las capacidades para concretar y estructurar de manera progresiva el propio proyecto vital, en un proceso continuo de toma de decisiones y de reestructuración de las relaciones con otras personas.

En segundo lugar, es que esta transición recibe, una constante influencia e interrelación mutua que, en el desarrollo real de los adolescentes, se observan a lo largo de las diferentes capacidades implicadas.

La propuesta de estos autores es clara y se adapta a la franja etaria a la que se acota el presente trabajo y se caracteriza a la adolescencia como periodo de transición a la vida adulta en que se abre un amplio conjunto de nuevas posibilidades evolutivas que los adolescentes deben tratar de dominar.

Lo innovador de la propuesta de estos autores radica en que la apoyatura teórica de la que parten modifica el clásico paradigma en donde se asocia la adolescencia al carácter conflictivo de tormenta y dramatismo. En este caso, la propuesta pasa por caracterizar al adolescente entendiendo el hecho de que éste se encuentra intentando construir su proyecto de vida y su identidad como individuo adulto. En pocas palabras lo definitorio no pasa por el conflicto sino que redefine esa idea apuntando a una visión positiva: el carácter de proyecto.

De acuerdo a esta teoría, ese intento de elaborar y llevar adelante ese proyecto, que implica nuevos retos a enfrentar y el nuevo estatus al que debe ingresar, significan una revisión de su manera de comprender y de analizarse a sí mismo, a los demás y a su entorno como también el relacionarse. Todo esto necesita un soporte, una apoyatura y es así como adquiere vital importancia

para el éxito de esta transición que exista “apoyo interpersonal y contextual en la actualización de nuevas potencialidades de comportamiento que se abren en la adolescencia y en la manera en que se concrete la transición adolescente hacia la vida adulta” (Martí, Onrubia, Fierro, García-Milà, & De Gispert, 1997).

Son de suma importancia los recursos de partida con que cada adolescente afronta la transición en el desarrollo y resolución. Los autores sostienen que son los adolescentes quienes deben dominar las capacidades cualitativamente nuevas en relación a las anteriores que manejaban en su estadio de infancia. Por todo esto cobra trascendencia el carácter de construcción, esa construcción personal que conlleva la transición adolescente. Se habla de construcción porque “las nuevas tareas evolutivas que el adolescente debe afrontar se abordan desde una historia previa y un conjunto de recursos ya existentes que delimitan como se experimentan esas nuevas tareas, cómo tratan de resolverse, como se reacciona al mejor o peor resultado de esos intentos de solución y cómo se sale del reto planteado por esas tareas.” (Martí, Onrubia, Fierro, García-Milà, & De Gispert, 1997).

El grado y la forma en que se actualicen efectivamente las potencialidades comportamentales que se abren en la adolescencia van a venir, intervenidas por la interacción social, por la relación con otras personas; una interacción que es necesario contemplar al menos en un doble nivel: el de las relaciones interpersonales directas del adolescente tanto con adultos como con sus compañeros de edad, y en los distintos contextos en los que puedan participar y que sirven de marco a las relaciones interpersonales directas.

El acceso al pensamiento formal no se produce de manera espontánea y automática en los adolescentes, sino que está afectado fuertemente por su conocimiento y experiencia previa en dominios específicos de contenido y tarea, así como por su alcance en determinados contextos y actividades, incluyendo ciertos contextos educativos. Y es que, según estos autores, el pensamiento formal parece estar delimitado por aspectos tales como el nivel educativo y cultural, los dominios de especialización laboral y académica o la participación en ciertos tipos de actividades escolares.

3.2 LA FORMACIÓN DE LA CONCIENCIA MORAL:

Los psicólogos que se han interesado en la formación de la conciencia moral en el niño, han insistido en lo categórico del salto de una moral heterónoma a una moral autónoma. “Los pioneros en este tema han sido Piaget y Kohlberg quienes coinciden en afirmar que la formación de la conciencia moral tiene diversas etapas de desarrollo que culminan cuando el individuo acepta autónomamente sus normas, las cuales son asumidas no porque sean impuestas, sino porque se consideran válidas y dignas de ser tenidas en cuenta. Solo entonces puede decirse que ha adquirido una conciencia moral. El ser maduro, en el sentido moral de la palabra es el que escoge libremente.” (Camps)

Puig Rovira, J.M. (1996), en su obra “La construcción de la personalidad moral” es muy claro al explicar que es la conciencia moral autónoma. Su desarrollo parte de definir aquella construcción psicosocial a la que denomina “conciencia” como “la capacidad para darse cuenta de la propia actividad física y mental”.

Lo cierto es, como expresa Puig Rovira, que esta educación a la que denomina moral significa modelar moralmente la propia identidad a través del trabajo reflexivo y activo que parte de las circunstancias que cada sujeto vive, transita y afronta a diario. Lo importante de este proceso radica en que siempre cuenta tanto con la colaboración de los otros, como con la contribución activa de los elementos culturales; esto significa, que nadie lo realiza aisladamente. Si bien este tipo de educación involucra la tarea de la formación de la personalidad moral, jamás se lo puede aislar de la importante contribución que realiza a las formas de vida social.

El docente tiene un rol fundamental en la formación de una personalidad responsable, consciente y libre con la contundente capacidad tanto de enfrentarse a la indeterminación humana como de manejarse equilibradamente en los planos personal y colectivo para afirmar la creación de formas de vida viables, deseables, justas y libres.

Los sujetos aspiran a vivir sus vidas individuales de modo tal que valgan la pena, y su vida colectiva dentro de una sociedad justa. Esta aseveración encierra, según Puig Rovira (1996, op.cit.), el hecho de que la persecución de estas finalidades es simultánea y conjunta.

Durkheim, E. (1947), en su obra *La educación moral*, se interesó y esmeró en descubrir los dinamismos sociales y humanos que tornan al hombre en un ser moral. Estos elementos esenciales de la moralidad son: el espíritu de disciplina, la adhesión a los grupos sociales y la autonomía de la voluntad.

El espíritu de disciplina:

“La moral es un conjunto de normas previamente definidas que determinan imperativamente la conducta de los hombres”. (Durkheim, 1974). Este elemento cuenta con dos componentes estructurales: el respeto por la autoridad y el sentido de regularidad. La eficacia de una norma moral supone la influencia de un poder moral reconocido como superior. Además, esta regla moral ha de contener en sí misma una fuerza que todos los individuos entiendan que es superior a ellos y la acaten, no por temor a las consecuencias desagradables de su incumplimiento sino por deber.

La adhesión a los grupos sociales:

Los sujetos adhieren a la sociedad porque esta es más que la sumatoria de los individuos que la conforman, posee naturaleza propia, personalidad distinta y superior a la de sus miembros y además se interesan en formar parte porque en esta hallan una entidad más variada y rica que su propia y concreta individualidad.

La autonomía de la voluntad:

Para explicar este elemento Durkheim, realiza una comparación con las ciencias naturales: “el único modo de ser libres ante la naturaleza es conocer sus leyes y utilizarlas sin intentar forzarlas sino respetándolas. De igual modo, la sociedad posee un conjunto de regularidades morales cuya certidumbre se nos impone como las leyes naturales, y ante las cuales sólo es posible ser libres reconociendo las razones por las que se imponen, aceptándolas por ello como racionales, y actuando conforme a lo que dictan.” Esta idea básicamente apunta a dejar en evidencia que la autonomía hace directa referencia a lograr el reconocimiento personal de la necesidad de normas morales.

4 LEGISLACION

Analizar el marco normativo en el que se encuentra inmerso el sistema educativo argentino puede ser planteado desde diferentes aristas; hacer un recorte en lo que respecta a la normativa local, hacer un relevamiento cronológico del marco normativo considerando el contexto o bien plantear un análisis exegético de normas.

El presente trabajo pretende evaluar el rol docente como formador de ciudadanos en la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires. Como ya se ha planteado, y siguiendo la propuesta de Victoria Camps, se parte de considerar al docente como un empleado público y como todo funcionario está circunscripto a una regulación normativa tanto de sus derechos como de sus obligaciones.

4.1 ANTECEDENTES NORMATIVOS:

Siguiendo a Lentijo Perpetuo, Martíné Eduardo H. y Molina Jorge en su obra "Temas de política y legislación educativa: el derecho a la educación" 2004 ediciones escolares SRL, se puede realizar la siguiente síntesis de los antecedentes normativos que en materia de educación tuvo nuestro estado:

Ley 1420 (del año 1884):

- incluye un plan mínimo de instrucción obligatoria.
- El sistema educativo argentino tuvo un objetivo: **la formación del ciudadano** para esto la escuela tuvo un valor estratégico alto porque además de transmitir los contenidos se buscaba la consolidación de la forma republicana (*república, que significa cosa de todos*), la adhesión a la Nación por sobre cualquier grupo de pertenencia social. Es de destacar que la formación del ciudadano fue el mayor aporte de esta ley.
- Estableció para la escuela primaria como único objeto favorecer y dirigir el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño de seis a catorce años de edad.

- En el texto legal, se enuncian principios que fueron históricos: La instrucción primaria consagrada como obligatoria, gratuita, gradual y dada conforme a los preceptos de la higiene.

La obligatoriedad implicaba a los efectos de la ley en análisis gratuidad y accesibilidad (a la escuela pública)

Con gradualidad se hace referencia a como se organizó el sistema educativo en grados sucesivos, asociados a determinadas edades, vinculadas a la capacidad evolutiva de los alumnos. (La misma ley establecía un *mínimum* de contenidos)

Es de destacar que la ley 1420 alfabetizó a generaciones de hombres y mujeres logrando que Argentina tuviera la tasa más baja de analfabetismo en América latina. Sin embargo, presentó una debilidad principal: el financiamiento. Y fue el Estado nacional, por medio del art. 67 inc. 8 de la CN comenzó a subvencionar a las provincias (para que efectivamente aseguraran la educación primaria).

Ley Orgánica (de 1871, gobierno de Sarmiento)

Establecía los requisitos para solicitar subvención permanente.

Ley 2737 (de 1890, reformada en 1897)

Rigió las subvenciones a las provincias. Para gozar de los beneficios de esta ley las provincias debían al menos destinar el 10% de sus entradas o rentas generales al sostenimiento de la enseñanza y suministrar al Consejo Nacional de Educación datos sobre el personal docente, alumnos, textos y edificios escolares.

Ley 4874 “Láinez” (del año 1905)

Permitió al Consejo Nacional de Educación establecer directamente, en las provincias que lo solicitaran, escuelas nacionales, elementales, infantiles, mixtas y rurales, en las que se impartió el *mínimum* de enseñanza establecido en la ley 1420.

Habilitó la creación de escuelas primarias nacionales en las provincias previa solicitud de éstas.

Ley 1579 “Avellaneda” (del año 1885)

Es la primera ley para el ordenamiento de las universidades.

A la luz de investigaciones realizadas en aquél momento, se comprobó el desfase que existía entre la demanda social y la oferta educativa. El diagnóstico apuntó a que la escuela era cada vez más una institución vacía y no apuntó al aspecto presupuestario. Con este diagnóstico y recuperada la democracia se propusieron metas más ambiciosas que la ley 1420: dando lugar así a la refundación del sistema educativo nacional.

Es en 1993 cuando se sanciona la **ley Federal de educación 24.195** que comprendía todo el sistema educativo, con principios normativos que abarcan todos los niveles y regímenes especiales.

Dentro de los aspectos fundamentales, se pueden destacar los siguientes:

- Estructura del sistema.
- Extensión de la obligatoriedad.
- Transformación curricular.
- Capacitación docente.
- Gratuidad y asistencialidad.
- Consolidación de ciclos en el nivel inicial.
- Expansión de la matrícula (incorporación gradual de jóvenes de sectores más humildes).

Sin embargo, los autores observan que detrás de este discurso de “Transformación Educativa” hubo:

- Ajuste económico.
- Achicamiento del aparato estatal.
- Desaparición del estado educador.
- Protagonismo del mercado.

4.2 EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

Luego de esta somera contextualización, es interesante traer a colación el análisis realizado por Axel Rivas en su obra “El desafío del derecho a la educación en Argentina” donde nos presenta al derecho a la educación como un derecho humano.

A lo largo del tiempo, los especialistas que han dedicado su tiempo a definir el derecho a la educación se han agrupado en lo que hoy se conocen como dos concepciones:

- 1- Restringida:
- 2- Amplia.

Rivas innova con su propuesta ya que apunta a una concepción integral que se plasma no en un concepto sino en una “guía para la acción” partiendo de considerar al derecho a la educación como un derecho humano fundamental y como consiguiente lo traduce como un derecho fundamental, integral, indivisible y exigible estableciendo al estado como el garante del cumplimiento del mismo atribuyéndole responsabilidades concretas.

El instrumento de partida para un análisis normativo, para hablar o investigar la existencia de derechos es sin lugar a dudas la constitución nacional. Y es que constitución para todos los países del mundo, refiere a hablar de la ley fundamental de la Nación. En nuestro país, la Constitución es suprema sobre todas las demás leyes que existen en la República. Y favorece la promoción de la educación que se asocia con el cambio social, entendiéndolo como crecimiento económico y secularización de la vida social:

- Obligan a las provincias a asegurar la educación primaria.
- Garantizan a todos los habitantes el derecho a enseñar y aprender.
- Amparan a las personas extranjeras que traigan por objeto introducir y enseñar las ciencias y las artes.
- Atribuyen al Congreso proveer lo conducente al progreso de la ilustración dictando planes de instrucción general y universitaria.

Es de aclarar que el derecho de enseñar y aprender implica que cualquier habitante o asociación puede impartir enseñanza y cualquier habitante puede recibirla de otro en cualquier lugar. Se consagra la libertad de enseñanza, correlato de la libertad de expresión. Derecho que se encuentra reafirmado para los extranjeros que residen en el país.

La libertad de enseñanza, por su parte, está íntimamente relacionada con el Derecho de enseñar y aprender. No debe ser coartada mientras lo que se enseñe y aprenda no sea ofensivo y no dañe la moral a terceros o al orden público. De todas formas el estado puede y debe tener facultades para reconocer validez de títulos y certificados de estudios.

4.3 LA LEY NACIONAL DE EDUCACIÓN

La ley 26.206, se sancionó el 14 de diciembre de 2006 y se promulgó el día 27 de diciembre del mismo año. Puntualmente en lo que a formación de ciudadanos como parte del rol docente respecta, esta idea se plasma a lo largo de todo el texto.

Es el art. 2 el que parte de establecer que “La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado”.

La educación es considerada una prioridad nacional que aspira a la construcción de una sociedad justa en la que se reafirmen la soberanía e identidad nacional, se profundice el ejercicio de la ciudadanía democrática, se propugne el respeto de los derechos humanos y libertades fundamentales y se favorezca también el desarrollo económico social de la Nación.

El derecho de enseñar y aprender, que está reconocido por nuestra constitución Nacional, es recogido y consagrado por esta ley 26.206 poniendo en cabeza del Estado la responsabilidad de garantizarlo.

Según la ley en análisis, es la educación la que brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida. Además se le encomienda la tarea de que cada alumno (o educando) adquiera la capacidad para definir su proyecto de vida basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común.

El texto legal es contundente al establecer que el estado nacional no suscribirá tratados que signifiquen concebir a la educación como un servicio lucrativo.

Dentro del abanico de “fines y objetivos” de la política educativa (que “es la forma en la que se constituye la educación”) en el marco de incumbencia al presente trabajo se pueden destacar y citar los siguientes:

“c) Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural.

d) Fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana.

i) Asegurar la participación democrática de docentes, familias y estudiantes en las instituciones educativas de todos los niveles.

s) Promover el aprendizaje de saberes científicos fundamentales para comprender y participar reflexivamente en la sociedad contemporánea.

u) Coordinar las políticas de educación, ciencia y tecnología con las de cultura, salud, trabajo, desarrollo social, deportes y comunicaciones, para atender integralmente las necesidades de la población, aprovechando al máximo los recursos estatales, sociales y comunitarios.

v) Promover en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación.”

De todo esto, se desprende la trascendencia que contiene la tarea de formar ciudadanos, incluida tanto en el rol docente como en todos los alcances que conlleva el término educación.

El poder ejecutivo nacional, las provincias y la ciudad autónoma de Buenos Aires por un lado, son los responsables de:

- Planificar,
- Organizar,
- Supervisar,
- Financiar

El sistema educativo nacional “es el conjunto organizado de servicios y acciones educativas reguladas por el estado que posibilitan el ejercicio del derecho a la educación”.

Por otro lado, son quienes deben garantizar el acceso en todos los niveles.

Dentro de lo que es la estructura del sistema educativo nacional, nos encontramos con cuatro niveles:

- a) Educación Inicial
- b) Educación Primaria
- c) Educación Secundaria
- d) Educación Superior

Cada uno de los niveles se encuentra regulado en particular a lo largo del texto de la ley nacional de educación 26.206. Lógicamente, cada nivel parte de objetivos propios y específicos, de los que se pueden destacar y citar en los tres primeros niveles –que son obligatorios- los siguientes:

Educación Inicial

“a) Promover el aprendizaje y desarrollo de los/as niños/as de CUARENTA Y CINCO (45) días a CINCO (5) años de edad inclusive, como sujetos de derechos y partícipes activos/as de un proceso de formación integral, miembros de una familia y de una comunidad.

b) Promover en los/as niños/as la solidaridad, confianza, cuidado, amistad y respeto a sí mismo y a los/as otros/as.”

Educación Primaria

“a) Garantizar a todos/as los/as niños/as el acceso a un conjunto de saberes comunes que les permitan participar de manera plena y acorde a su edad en la vida familiar, escolar y comunitaria.

f) Desarrollar la iniciativa individual y el trabajo en equipo y hábitos de convivencia solidaria y cooperación.

h) Brindar una formación ética que habilite para el ejercicio de una ciudadanía responsable y permita asumir los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común.

k) Promover el juego como actividad necesaria para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social.

l) Promover el conocimiento y los valores que permitan el desarrollo de actitudes de protección y cuidado del patrimonio cultural y el medio ambiente.”

Educación Secundaria

“a) Brindar una formación ética que permita a los/as estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practican el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que respetan los derechos humanos, rechazan todo tipo de discriminación, se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática y preservan el patrimonio natural y cultural.

b) Formar sujetos responsables, que sean capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural, y de situarse como participantes activos/as en un mundo en permanente cambio.

c) Desarrollar y consolidar en cada estudiante las capacidades de estudio, aprendizaje e investigación, de trabajo individual y en equipo, de esfuerzo, iniciativa y responsabilidad, como condiciones necesarias para el acceso al mundo laboral, los estudios superiores y la educación a lo largo de toda la vida.”

Es de aclarar que en lo que a la educación superior refiere, si bien está contemplada en la presente ley, también cuenta con regulación propia, pero no se considera a los efectos del presente análisis por exceder el campo de conocimiento requerido para el cumplimiento del objetivo general y de los objetivos específicos.

Habiendo enmarcado el alcance y los objetivos de lo que es educación según los preceptos legales, es conveniente extractar de la regulación normativa de los derechos y obligaciones de los docentes aquellos conceptos relacionados con lo desarrollado en el presente trabajo:

Derechos:

“c) Al ejercicio de la docencia sobre la base de la libertad de cátedra y la libertad de enseñanza, en el marco de los principios establecidos por la Constitución Nacional y las disposiciones de esta ley.

e) Al desarrollo de sus tareas en condiciones dignas de seguridad e higiene.

h) A un salario digno.”

Obligaciones:

“a) A respetar y hacer respetar los principios constitucionales, las disposiciones de la presente ley, la normativa institucional y la que regula la tarea docente.

c) A capacitarse y actualizarse en forma permanente.

d) A ejercer su trabajo de manera idónea y responsable.”

4.4 LA LEY PROVINCIAL DE EDUCACIÓN

De la lectura de la ley 13698, se percibe un trabajo de armonización por parte del legislador en consonancia directa con los preceptos ya enunciados en la ley 26.206 (Ley Nacional de Educación). En este apartado, solo se destacarán aquellos puntos potenciados por este texto sin mencionar aquellas cuestiones recogidas de la ley nacional que no amplíen o sumen peso a la manda nacional.

Es el art. 2 el que sigue con la misma premisa (que la ley de educación nacional) de establecer que tanto la educación como el conocimiento son bienes públicos y añade que además constituyen derechos personales y sociales, garantizados por el Estado.

Además, se establece a la educación como una prioridad provincial que constituye una política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática y republicana, respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social sustentable de la Provincia en la Nación.

A su vez determina que la educación es la que debe brindar las oportunidades para el desarrollo y fortalecimiento de la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y la promoción de la capacidad de cada alumno de definir su proyecto de vida, con basamento en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad natural y cultural, justicia, responsabilidad y bien común.

La Provincia garantiza el derecho social a la educación, y responsabiliza de las acciones educativas tanto al Estado Nacional como al Estado Provincial en los términos fijados en el artículo 4º de la Ley de Educación Nacional.

Dentro de lo que a fines y objetivos de la política educativa, se refiere, se pueden citar y destacar los siguientes:

“Garantizar una educación integral que forme ciudadanos desarrollando todas las dimensiones de la persona incluyendo las abarcadas por el artículo 14º de

la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, de jerarquía constitucional.

Establecer una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, veracidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural que habilite a todas las personas para el desempeño social y laboral y la continuidad de estudios entre todos los niveles y modalidades.

Formar y capacitar a los alumnos y docentes como lectores y usuarios críticos y autónomos, capaces de localizar, seleccionar, procesar, evaluar y utilizar la información disponible, propiciando las bibliotecas escolares y especializadas en las instituciones educativas, en tanto espacios pedagógicos que contribuyen a una formación integral.

Desarrollar una educación que posibilite la autodeterminación y el compromiso con la defensa de la calidad de vida, el aprovechamiento sustentable de los ecosistemas y la concientización de los procesos de degradación socio-ambiental.”

METODOLOGÍA

Problema:

Qué alcance tiene el rol docente en la formación de ciudadanos, y cuál es la posición del docente a este respecto.

Objetivo General:

Analizar la posición y el alcance que tiene el rol docente en la formación de ciudadanos.

Objetivos Específicos:

1. Revisar las concepciones de rol docente.
2. Revisar las concepciones y alcances de la tarea de formar ciudadanos.
3. Indagar acerca de la posición del docente frente a la tarea de transmitir los contenidos propuestos en su asignatura y si esta se relaciona con el espíritu y alcance de las concepciones a desarrollar.

Diseño de la investigación:

A lo fines del presente trabajo, y en virtud de lo expuesto se llevará adelante una investigación de tipo exploratoria.

Se trata de un diseño experimental de trabajo de campo, que se llevará a cabo mediante una unidad de análisis:

“Profesores del quinto año de la escuela secundaria de la ciudad de Zárate, provincia de Buenos Aires”.

La forma de trabajo de la unidad de análisis será bajo la modalidad de las entrevistas semi estructuradas, para que haya lugar a la posibilidad de repreguntar y de esta manera evitar respuestas infértiles o en blanco o diferentes a lo que se pretende indagar. El instrumento en sí, contendrá un encabezado a fin de asegurarle al entrevistado tanto la confidencialidad de sus datos como el destino de la información que suministra. Éste, consta de 4 pautas íntimamente relacionadas con las variables fundamentales que se desprenden del presente trabajo.

En lo que al tipo de muestra se refiere, se utilizarán aquella del tipo no probabilísticas.

ANÁLISIS DE DATOS

El presente trabajo, tal y como se manifestara en su oportunidad, pretende ser llevado a cabo mediante una investigación con alcance del tipo exploratoria toda vez que el objetivo consiste en examinar un tema poco estudiado, por lo que se apunta a la familiarización del mismo analizando fenómenos relativamente desconocidos.

En total se pautaron y llevaron a cabo 5 entrevistas, semi estructuradas teniendo en consideración las siguientes cuatro variables:

- Lugar de la formación ciudadana.
- Enseñanza de valores en el aula.
- Promoción de la autonomía a los alumnos.
- Ejercicio de la autonomía docente.

De la primera variable en análisis, surge que la mayoría de los docentes que asocian a su rol la tarea de formar ciudadanos son aquellos educadores de las áreas de ciencias sociales. Se destaca es tajante la separación que han realizado de dicha función a su tarea en el caso de los entrevistados 4 y 5, justificando esto en que sus áreas de incumbencia son ajenas a esos contenidos. Esto deja absolutamente en evidencia el desconocimiento que hay en cuanto al contenido de la ley nacional de educación y ley provincial de educación vigente.

En lo que a la enseñanza de valores refiere, la tendencia a promoverlo desde las ciencias sociales continua siendo un hilo conductor, no obstante ello es de destacar que docentes de áreas ajenas a las ciencias sociales, como el caso del entrevistado 5, procuran promover este tipo de enseñanza “ante situaciones críticas” (sic). Lo cual si bien no es lo recomendado o lo que proponen los autores analizados en el presente trabajo podría interpretarse como una intención o un primer intento de expandir esta enseñanza más allá de las ciencias sociales. Aquí quedan evidenciados los vicios en los que plantea Victoria Camps, y que ya fueran explicados con anterioridad, en los que un docente puede “caer”: a) “La educación puede ser neutra de valores, b) La educación debe ser dogmática y cerrada y c) Las estructuras sociales y el

Estado son los únicos factores y causantes de todos los defectos de la educación”.

Luego, al analizar la variable que alude a la promoción de la autonomía en los alumnos, si bien todos los entrevistados coinciden en promoverla, es llamativa la variedad de fundamentos, puesto que mientras que el entrevistado N°1 busca mediante la promoción de la autonomía “fomentar en el alumno un aprendizaje activo, eficaz y significativo” (sic). El entrevistado N°2 lo hace con el objeto de “formar alumnos lo más autónomos posibles para que puedan ser ciudadanos reflexivos” (sic). Por su parte, el tercer entrevistado le atribuye relevancia a esta promoción en virtud de que “ello implicaría elegir con madurez y criterio” (sic). El entrevistado N°4 considera relevante la autonomía de los alumnos y como ya están próximos a egresar del colegio secundaria considera que debe ser un hábito que ya deben tener incomparado. El último entrevistado, solo destaca la importancia de que cada alumno adquiera autonomía.

La última variable en análisis, trata también de la autonomía pero ahora desde el lugar del docente. Mientras que el primer entrevistado la considera fundamental para su desarrollo profesional, el segundo entrevistado sostiene que es a partir de su autonomía que consigue formar la de sus alumnos. El entrevistado n°3 considera que es la autonomía uno de los cimientos para la enseñanza de las materias que dicta. Interesante es la posición del entrevistado N°4, toda vez que deja supeditado el ejercicio de su autonomía a las licencias o permisos que encuentre en la institución en la que se desempeña. Por último, el entrevistado N°5 considera importante su propia autonomía para el dictado de su materia.

CONCLUSIÓN

A la luz del marco teórico desarrollado y relacionándolo con la realidad reflejada en las entrevistas, queda evidenciado que si bien a lo largo de nuestra historia en materia de educación, nuestro estado ha sido precursor de políticas educativas de vanguardia, esto lamentablemente no ha sido potenciado a lo largo del tiempo.

Los docentes, además de ser empleados estatales, cargan con una gran responsabilidad que desde la ley nacional de educación se les endilgó: la formación de ciudadanos. Lo interesante es que el texto normativo hace referencia a los docentes sin especificar de qué áreas, por lo que debe interpretarse que la ley no está responsabilizando a un sector de la docencia sino que la manda se impone a todo aquel sujeto que sea o ejerza la función docente.

Se percibe, como ya se expuso con anterioridad un serio desconocimiento del marco normativo que hace a la función docente. Esto deja descubierto que la promoción de una educación para la formación de ciudadanos atravesada por la promoción de valores en el aula al día de la fecha es una idea que solo algunos docentes toman e intentan llevar a cabo, de acuerdo a sus criterios personales.

En virtud de las concepciones aquí planteadas, lo que se percibe es una acción amateur sin guía concreta ni especificaciones que hagan a la eficiencia de la puesta en marcha de esta parte del rol docente.

Este propósito, el de formar ciudadanos, no se percibe materializado en la realidad de los entrevistados.

Quizás retomando el presente trabajo y persiguiendo nuevas unidades de análisis que permitan llegar a un panorama más amplio de los motivos del porqué a comienzos del siglo XXI nos encontramos estancados, aporten más luz a los resultados hasta aquí obtenidos.

Sería interesante formular un relevamiento en los institutos de formación y capacitación docente acerca de cuáles son las materias o módulos específicos en que existan contenidos que apunten a profundizar la expansión del concepto de rol docente en función de la política educativa vigente y las nuevas propuestas educativas que acompañan tal política; para más adelante analizar desde qué perspectivas se plantean tales contenidos.

No se puede dejar de advertir la imperiosa necesidad que queda en evidencia con el presente trabajo de concientizar a los docentes o a quienes ejerzan la función docente que tal labor conlleva una responsabilidad contundente, que solo podrá ser respetada cuando se logre un acabado entendimiento de lo que esta implica.

“Los educadores, a pesar de sus dificultades, son insustituibles, porque la gentileza, la solidaridad, la tolerancia, la inclusión, los sentimientos altruistas, en fin, todas las áreas de la sensibilidad no pueden ser enseñadas por las máquinas, y sí por seres humanos” (Cury, 2009).-

Anexo I

Modelo de Entrevista Pautada:

Estimado/a Profesor/a:

Noviembre 2011

Mi nombre es Rut Pugliese y estoy realizando mi trabajo final del Profesorado Universitario de la Universidad Abierta Interamericana acerca del alcance de la formación de ciudadanos que conlleva el rol docente en la escuela secundaria. Es muy importante para mí contar con la voz de los protagonistas de esta realidad y por eso le acerco hoy esta entrevista.

Desde ya le agradezco su disponibilidad para realizarla lo más profundamente posible en el tiempo que disponga.

Los datos en ella volcados serán anónimos (no hace falta que se identifique si no lo desea) y formarán parte del trabajo final sin ser objeto de juicio ni identificación, sino como elementos de la realidad a investigar.

1. **Nombre (no hace falta el apellido)** _____
2. **edad** _____
3. **sexo** _____
4. ¿Considera que la formación ciudadana forma parte del rol docente?
¿por qué?
5. ¿Propone la enseñanza y ejercicio de valores en el aula? En caso afirmativo, ¿cuáles?
6. La formación de ciudadanos, ¿estima que es tarea de todos los docentes? ¿Por qué?
7. Dentro de los objetivos que plantea en su asignatura, considera relevante que los alumnos adquieran autonomía ¿por qué?
8. Dentro de su función docente ¿siente libertad al actuar o encuentra limitaciones? ¿Cuáles?

¡Muchas gracias! Rut

Anexo II

Matriz de Datos de las entrevistas formuladas

OPCION	VARIABLE	Nro. de Pregunta
I	Lugar de la formación ciudadana.	4 y 6
II	Enseñanza de valores en el aula.	5
III	Promoción de la autonomía a los alumnos.	7
IV	Ejercicio de la autonomía docente.	8

Análisis de datos de las entrevistas

ENTREVISTADOS	LUGAR DE LA FORMACION CIUDADANA	RELACIÓN CON EL MARCO TEÓRICO
Nº1	“Apunto a contenidos actitudinales, profundizo los valores en cada actividad, analizo y destaco las actitudes positivas y negativas tanto dentro como fuera del aula.”	Docente como formador de ciudadanos. Posición de la formación de ciudadanos desde el rol docente.
Nº2	“Considero vital el lugar para la formación ciudadana.”	Docente como formador de ciudadanos. Posición de la formación de ciudadanos desde el rol docente .

Nº3	“Le otorgo un lugar primordial”	Docente como formador de ciudadanos. Posición de la formación de ciudadanos desde el rol docente.
Nº4	“No es posible darle espacio por la materia que enseñó” (matemáticas)	Docente como formador de ciudadanos. Posición de la formación de ciudadanos desde el rol docente.
Nº5	“Excede a mi función como docente de Química.”	Docente como formador de ciudadanos. Posición de la formación de ciudadanos desde el rol docente.

ENTREVISTADOS	ENSEÑANZA DE VALORES EN EL AULA	RELACIÓN CON EL MARCO TEÓRICO
Nº1	“Los promueve”	Transmisión de valores como parte del rol docente.
Nº2	“Sí, permanentemente”	Transmisión de valores como parte del rol docente.
Nº3	“Sí, los promueve”	Transmisión de valores como parte del rol docente.
Nº4	“No encuentro el espacio”	Transmisión de valores como parte del rol docente.
Nº5	“Solo ante situaciones críticas”	Transmisión de valores como parte del rol docente.

ENTREVISTADOS	PROMOCION DE LA AUTONOMIA (Alumnos)	RELACION CON EL MARCO TEÓRICO
Nº1	“Sí, para lograr fomentar en el alumno un aprendizaje activo, eficaz y significativo”	Autonomía en la educación.
Nº2	“Apunto a formar alumnos lo más autónomos posibles para que puedan ser ciudadanos reflexivos”	Autonomía en la educación.
Nº3	“Si, considero relevante que los alumnos adquieran autonomía, ya que ello implicaría elegir con madurez y criterio”	Autonomía en la educación.
Nº4	“si tengo alumnos del último año de la secundaria y espero de ellos que sean autónomos”	Autonomía en la educación.
Nº5	“Si, es importante que los alumnos adquieran autonomía”	Autonomía en la educación.

ENTREVISTADOS	EJERCICIO DE LA AUTONOMÍA (Docente)	RELACIÓN CON EL MARCO TEÓRICO
Nº1	“Si, es fundamental para desarrollar mi profesión.”	El docente como funcionario autónomo.
Nº2	“Parto de mi ejercicio de la autonomía para formar la de mis alumnos”	El docente como funcionario autónomo.
Nº3	“La autonomía es pilar fundamental para la enseñanza de las asignaturas que dicto”	El docente como funcionario autónomo.
Nº4	“Cada vez que la institución me lo permite, me desenvuelvo con autonomía”	El docente como funcionario autónomo.
Nº5	“Si, es importante para la enseñanza de mi materia”	El docente como funcionario autónomo.

BIBLIOGRAFIA

a. Bibliografía Citada:

- I. *Educ.ar.* (s.f.). Recuperado el 1 de julio de 2011, del Portal Educativo Argentino: <http://portal.educ.ar/noticias/educacion-y-sociedad/como-sera-la-nueva-secundaria.php>
- II. Urresti, M. (2002) "Mi vida es mi vida. Consumos culturales y usos de la ciudad". En Encrucijadas N°16, 12-18.
- III. Eggers-Brass, T., Lardiés, N., Moreno del Campo, H., & Calcagno, N. (2011). Política y Ciudadanía. Buenos Aires: Maipue.
- IV. Camps, V. (1994). Los valores de la educación. Madrid: Anaya.
- V. La ley Nacional de Educación N° 26206
- VI. Ley Provincial N° 13688.
- VII. Puig Rovira, J.M. (1996). La construcción de la personalidad moral. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- VIII. Bolívar, A. (2008). Asociación de inspectores de educación. recuperado el 15 de julio de 2011, de Revista N°9: http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=280&Itemid=62
- IX. Antonini, C.J., Bernabeu, J.L., Domínguez, E. & Sarramona, J. (2008). Teorías e instituciones contemporáneas de la educación. Barcelona: Ariel Educación.
- X. Delval, J. (1996). Los fines de la educación. México, D.F.: Siglo XXI de España.
- XI. Verdevoye, P. (1988). Domingo Faustino Sarmiento, educar y escribir opinando (18739-1852). Plus Ultra.
- XII. Veleda, C., Rivas, A., & Mezzadra, F. (2011). La construcción de la justicia educativa. buenos aires: CIPPEC, UNICEF.
- XIII. Soriano, D. M. (2009). Los caminos de Paulo Freire en Córdoba. Villa María: Eduvim.
- XIV. Cury, A. (2009). Padres brillantes, maestros fascinantes. Buenos Aires: Booket.
- XV. Hilb, C. Frigerio, G. Poggi, M., & Gianonni, M. (2000). Políticas, instituciones y actores en educación. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

- XVI. Montesquieu, C. d. (1820). Del espíritu de las leyes. Madrid: Imprenta Doña Rosa Sanz.
- XVII. Otero Praga, M. (2004). Valores constitucionales. Introducción a la filosofía del derecho: introducción a la axiología jurídica. Santiago de Compostela: Manuais Universitarios.
- XVIII. Martí, E., Onrubia, J., fierro, a., García -Milà, M. & De Gispert, I. (1997). Psicología del desarrollo: el mundo adolescente. Barcelona: Editorial Horsori.
- XIX. Durkheim, E. (1947). La Educación Moral, Buenos Aires, Losada.
- XX. Lentijo, P., Martine, E.H., & Molina, J. (2004). Temas de política y legislación educativa: el derecho a la educación y a la cultura en la Argentina. Buenos Aires. Ediciones Escolares SRL
- XXI. Rivas, A. (2007) El desafío del derecho a la educación en Argentina. Buenos Aires: Fundación CIPPEC.

b. Bibliografía Consultada:

- I. HERNANDEZ SAMPIERI, R. (1998). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana. México, D. F.