

Aportes para el desarrollo curricular

desarrollo curricular

2001

FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA

PROPUESTAS DE ENSEÑANZA
PARA SEGUNDO CICLO

Documento C



ISBN 987-549-003-2

© Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires
Secretaría de Educación
Dirección de Currícula. 2001
Hecho el depósito que marca la Ley nº 11.723

Dirección General de Planeamiento
Dirección de Currícula
Bartolomé Mitre 1249 . CPA c1036aaw . Buenos Aires
Teléfono: 4375 6093 . teléfono/fax: 4373 5875
e-mail: dircur@buenosaires.esc.edu.ar

Permitida la transcripción parcial de los textos incluidos en esta obra, hasta 1.000 palabras, según Ley 11.723, art. 10º, colocando el apartado consultado entre comillas y citando la fuente; si éste excediera la extensión mencionada deberá solicitarse autorización a la Dirección de Currícula. Distribución gratuita. Prohibida su venta.

GOBIERNO DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES

Jefe de Gobierno

DR. ANÍBAL IBARRA

Vicejefa de Gobierno

LIC. CECILIA FELGUERAS

Secretario de Educación

LIC. DANIEL F. FILMUS

Subsecretaria de Educación

LIC. ROXANA PERAZZA

Director General de Educación
de Gestión Privada

PROF. MARCELO PIVATO

Directora General
de Planeamiento

LIC. FLAVIA TERIGI

Directora General
de Educación

HAYDÉE CHIOCCHIO DE CAFFARENA

Directora de Currícula

LIC. SILVIA MENDOZA

G.C.B.A.

APORTES PARA EL DESARROLLO CURRICULAR

Coordinación general: Susana Wolman

FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA

PROPUESTAS DE ENSEÑANZA PARA SEGUNDO CICLO. Documento C

AUTORES

Isabelino Siede

Mariela Helman

Guillermo Micó

G.C.B.A.

LA EDICIÓN DE ESTE TEXTO ESTUVO A CARGO DE LA DIRECCIÓN DE CURRÍCULA.

COORDINACIÓN EDITORIAL: Virginia Piera.

DISEÑO GRÁFICO Y SUPERVISIÓN DE EDICIÓN: María Victoria Bardini,

María Laura Cianciolo, Laura Echeverría, Gabriela Middonno.

Índice

PRESENTACIÓN 7

INTRODUCCIÓN 11

EL PUNTO DE PARTIDA 12

CARACTERIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES 14

EL PROPÓSITO FORMATIVO Y LAS INTERVENCIONES DEL DOCENTE 16

RECOMENDACIONES SOBRE EL USO DE ESTAS ACTIVIDADES 18

PROPUESTAS 21

! ¡A comeeeeer! 21

! Así soy yo 23

! “Esa figurita es mía” 26

! Las mentiras 28

! La ropa del taller 30

! ¿Pagaste las expensas? 32

! Tarzán no es como nosotros 35

BIBLIOGRAFÍA 38

G.C.B.A.

Presentación

En 1994 se inició desde la Dirección de Currícula el proceso de actualización curricular. Este proceso sostenía la singularidad del Sistema Educativo del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y reafirmaba la vigencia del *Diseño Curricular para la Educación Primaria Común* de 1986 asumiendo la tarea de actualizarlo y mejorarlo para que respondiera a:

- La necesidad de optimizar el *Diseño Curricular* como instrumento de trabajo para el docente.
- Los requerimientos que surgen de la Ley Federal de Educación, incluyendo los Contenidos Básicos Comunes.
- Los avances producidos en las didácticas de las áreas.

Los textos editados¹ debían cumplir –y cumplen aún– la función de constituirse en documentos de trabajo para los docentes ya que colaboran en incrementar las capacidades y los recursos de quienes participan del proceso de transformación curricular para acceder a sus fundamentos y evaluar su desarrollo.

Como producto de todo ese proceso de actualización curricular² en 1999 se elaboró el *Pre Diseño Curricular* para EGB 1 y 2. Su presentación al Sistema Educativo se realizó a través de encuentros destinados a supervisores, directivos y docentes de toda la jurisdicción coordinados por integrantes de los equipos que intervinieron en su formulación. Actualmente continúa su difusión en las escuelas a través de la participación de los miembros de las distintas áreas en las Jornadas de Organización Institucional, a solicitud de las instituciones interesadas.

Durante el año 2000 los integrantes de los equipos de la Dirección de Currícula planificaron y llevaron a cabo distintas acciones con el objetivo de elaborar aportes que permitieran tender un puente entre lo formulado en el *Pre Diseño Curricular* y su concreción en el aula: elaboración de propuestas didácticas –algunas se realizaron en las aulas con la colaboración de los docentes de las escuelas–, relevamiento de experiencias que ya se desarrollaban y talleres de escritura con docentes. Estas acciones culminaron con la elaboración de los documentos que integran la serie que hoy presentamos.

La intención que orientó la elaboración de estos documentos es la de colaborar con los docentes de la Ciudad de Buenos Aires en el proceso de apropiación y puesta en práctica del *Pre Diseño Curricular* como instrumento de trabajo profesional. Estos documentos, por lo tanto, intentan facilitar y enriquecer una creciente vinculación de los docentes con las formulaciones allí vertidas.

¹ Aproximadamente 40 documentos de actualización curricular.

² Puede consultarse el disco compacto "Documentos de actualización y desarrollo curricular" y el catálogo que reúne una síntesis de toda la producción, ambos editados por la Dirección de Currícula, entregados oportunamente a las escuelas.

Anticiparemos brevemente el contenido de los documentos de cada una de las áreas para facilitar una visión de conjunto de la serie.

Artes

Se presentan documentos de Música, Plástica y Teatro que contienen propuestas y proyectos diseñados y puestos en marcha por docentes de distintas escuelas de la jurisdicción. Estas experiencias se relevaron a través de entrevistas con docentes, directivos y supervisores con la intención de elaborar documentos que permitieran difundirlas.

En los documentos se presenta, además, una propuesta de organización de la tarea –ilustrada a través de proyectos realizados– y se analizan diversos aspectos que posibilitan la puesta en marcha de las propuestas didácticas.

Los autores de *Música en la escuela: proyectos para compartir* y *Plástica en la escuela: proyectos para compartir* esperan que quienes han decidido "ir más allá" se sientan reconocidos en las experiencias que se presentan, y que quienes piensan "en mi escuela o con mis chicos no se puede" comiencen a imaginar que algunos caminos no son utópicos.

El documento *Teatro en la escuela: proyectos para compartir* se elabora teniendo en cuenta la inclusión de este lenguaje artístico en el *Pre Diseño Curricular* y considerando oportuno difundir prácticas que, de una manera u otra, tomaron ese desafío o enriquecieron las preexistentes. Se presentan algunos proyectos que muestran distintas alternativas para la inclusión del teatro en las escuelas y se reflexiona sobre las condiciones de posibilidad.

Ciencias Naturales

Se expone en *Las fuerzas y el movimiento* el desarrollo de una propuesta de trabajo para el segundo ciclo (4º grado) destinada a la enseñanza de contenidos que se vinculan con el bloque "Las fuerzas y el movimiento" formulado en el *Pre Diseño Curricular* EGB 2. La elección de este bloque se debe a que es poco frecuente el trabajo de sus contenidos en la escuela, por lo cual los integrantes del área se propusieron abordar algunos de estos temas junto con los docentes que llevaron esta propuesta al aula. El enfoque que da marco a este documento sostiene un tratamiento de estos contenidos relevantes de la Física desde una perspectiva descriptiva y cualitativa de los fenómenos, e incluye un trabajo con procedimientos propios del área como la experimentación y el registro de datos. El documento procura comunicar esta experiencia realizada en las escuelas y así extenderla a otros maestros.

Ciencias Naturales e Informática

El documento *Un trabajo compartido entre Ciencias Naturales e Informática: Termómetros y temperaturas. Organización y representación de datos*, relata y analiza una experiencia didáctica realizada por docentes de 5º grado junto con integrantes de los dos equipos. El desarrollo de la propuesta de trabajo responde a contenidos de estas dos áreas. Acorde con lo formulado en el *Pre Diseño Curricular* se incorpora la Informática como herramienta para promover los aprendizajes. Se seleccionaron contenidos de Ciencias Naturales del bloque "Los materiales", específicamente "las interacciones entre los materiales y el calor", cuyo tratamiento plantea una perspectiva que incluye la experimentación. Informática propone trabajar en este proyecto en la organización y la representación de la información apoyándose en la planilla de cálculo. La experiencia se realizó con alumnos que no tuvieron aproximaciones previas a esta herramienta informática. Se ilustra de esta manera la idea de que el aprendizaje conceptual de esta tecnología implica un camino de apropiación generado por necesidades y usos. En el documento se hace explícita la intención de orientar nuevas planificaciones que incorporen gradualmente las propuestas del *Pre Diseño Curricular*.

Ciencias Sociales

Se presenta el documento *Una experiencia de Historia Oral en el aula: las migraciones internas en la Argentina a partir de 1930*. En él se describen y analizan diferentes situaciones de una secuencia de enseñanza implementada en un

6º grado sobre el tema "Migraciones internas"; es decir, la afluencia de personas de provincias argentinas a Buenos Aires a partir de 1930. Tanto en el desarrollo de la experiencia como en su análisis, se intentó especificar algunas propuestas para la enseñanza de las Ciencias Sociales del *Pre Diseño Curricular para la EGB, Segundo ciclo*. Por un lado, se pretendió avanzar en el conocimiento sobre el uso de la Historia Oral en la enseñanza; por otro, se procuró explorar modos de concretar en el aula la enseñanza de conceptos sociales. El documento presenta los avances logrados en estas cuestiones, en relación con algunos de los resultados obtenidos; asimismo incluye testimonios orales y textos que pueden utilizarse para la enseñanza de las "Migraciones internas".

Conocimiento del Mundo

Se elaboraron tres documentos con propuestas de trabajo para esta área:

Viviendas familiares para primer grado, que brinda algunas actividades desde las cuales los alumnos puedan acercarse a la comprensión de la realidad social de las diversas organizaciones familiares. Abarca temas como: las viviendas familiares en distintas partes del mundo, del pasado en Buenos Aires, las cocinas de antes y de ahora, los espacios en las viviendas y sus funciones.

Juegos y juguetes para segundo grado, que abarca temas como: juegos de distintas partes del mundo, juegos y juguetes del pasado y del presente, ¿cómo se eligen los juguetes?, normas para jugar, los conflictos y su resolución en situaciones de juego, los juegos y el movimiento.

Las plazas de la Ciudad de Buenos Aires para tercer grado, que incluye distintos aspectos a ser desarrollados como: la diversidad de plantas de la plaza; la organización y diferentes usos de las plazas de acuerdo con su ubicación dentro de la Ciudad y sus características físicas e históricas; e historias de las plazas.

Cada uno de estos documentos contiene, además de una serie de variadas actividades para desarrollar, cuadros con las ideas básicas y los alcances de contenido que están involucrados, así como un anexo con una selección de fuentes de información y de materiales para facilitar su puesta en práctica.

Educación Física

Se presentan cuatro documentos: *Experiencias y reflexiones acerca del juego y el "saber jugar"*, *La enseñanza de contenidos de la Educación Física en diversos ámbitos*, *Reflexiones sobre propuestas de enseñanza*, que incluyen trabajos elaborados por docentes de escuelas de nuestra jurisdicción; algunos fueron seleccionados entre los que se enviaron a la Dirección de Currícula y otros fueron elaborados por profesores que asistieron a un taller coordinado por los especialistas del área en el cual se propuso revisar el sentido de lo que se enseña en Educación Física.

El documento que integra dos trabajos: *La planificación docente en Educación Física y La relajación, ¿es una capacidad natural o un contenido por enseñar?* fue elaborado por los miembros del equipo. En el primero se plantea una revisión del sentido de la planificación como organizadora de las prácticas, como un instrumento adecuado para la previsión de la tarea docente y se reflexiona sobre algunos criterios para su elaboración y organización. El segundo tiene por objeto esclarecer cuestiones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de la relajación y aporta fundamentos, reflexiones y estrategias que enriquecen la tarea del docente.

Educación Tecnológica

El documento *La hilatura como proceso técnico* presenta una experiencia de desarrollo curricular destinada a ilustrar el modo de llevar al aula uno de los contenidos propuestos en el *Pre Diseño Curricular para la EGB, Segundo Ciclo*: el proceso de hilado. La elección de este tema permitió abordar un contenido poco trabajado en general, y cuyo tratamiento pone de manifiesto la relación existente entre las propiedades de los materiales, las operaciones y las tecnologías empleadas, así como la necesidad de obtener transformaciones eficaces que permitan la obtención de

hilo. Se señala además la importancia de la planificación, se formula una reflexión acerca del sentido de elegir un tema para el desarrollo del área, se transcriben y analizan fragmentos de lo acontecido en el aula.

Formación

Ética y Ciudadana

Presenta una producción en cuatro documentos. Uno de ellos, "*Guía para elaborar proyectos transversales de 4° a 7° grado*", pretende orientar a docentes y directivos en el diseño de *proyectos transversales* que el área propone como una de las modalidades de inserción curricular para segundo ciclo. Allí se define el sentido de lo que se considera "proyecto" y se ejemplifica con el planteo de tres casos hipotéticos de formulación de proyectos transversales en escuelas. Se intenta de esta manera mostrar el proceso de definición que podría desarrollarse en cualquier institución. El objetivo es facilitar la discusión de algunos criterios que conviene tener en cuenta al elaborar un proyecto de Formación Ética y Ciudadana.

Los otros tres, *Propuestas de enseñanza para Segundo ciclo*, contienen un abanico de actividades especialmente diseñadas para la propuesta curricular del área. En todas ellas, la preocupación central es suscitar cambios en las prácticas morales y cívicas, a partir de procesos de reflexión ética y política, del reconocimiento de derechos y responsabilidades en la vida social. Las situaciones presentadas se sustentan en algún tipo de conflicto moral, que desnaturaliza las respuestas habituales y promueve una reflexión sobre distintas alternativas.

Matemática

El documento *Acerca de los números decimales: una secuencia posible* presenta el desarrollo curricular sobre la enseñanza de los números decimales en segundo ciclo, específicamente se llevó a cabo en varios 5º, aunque también se realizó la primera parte en 4º y la secuencia completa en 6º. Los contenidos que se trabajan en esta secuencia son: equivalencias utilizando escrituras decimales en contextos de dinero y medida, relaciones entre escrituras decimales y fracciones decimales; análisis del valor posicional en las escrituras decimales, relación entre el valor posicional de los números decimales y la multiplicación y la división seguida de ceros. Se encontrarán los procedimientos de resolución de los alumnos y los conocimientos que involucran cada uno de ellos, la variedad de notaciones producidas, fragmentos de momentos de las interacciones colectivas promovidas por los docentes y la evolución de los conocimientos a lo largo del transcurso de la secuencia.

Prácticas

del Lenguaje

Presenta documentos en los que se analizan algunos de los momentos de la puesta en práctica en escuelas de la Ciudad de una secuencia didáctica para primer grado centrada en la lectura literaria –en particular, en la lectura de distintas versiones de cuentos clásicos.

Leer y escribir en el Primer ciclo. Yo leo, tú lees, él lee... incluye el análisis y la reflexión con los docentes que participaron en la experiencia de "los detalles" del momento de la secuencia en el que se propicia la lectura de cuentos por parte del maestro: ¿qué cuentos se eligen?, ¿se cambian las palabras difíciles?, ¿qué se hace después de leer?, ¿se prevé leer algunas veces los mismos cuentos?, y ¿qué se les enseña a los chicos cuando se les leen cuentos? También abarca un capítulo en el que se plantea el análisis de la propuesta que facilita la interacción directa de los niños con libros que circulaban en el aula: la exploración de los libros, la elección de los cuentos, las intervenciones de las maestras, el trabajo en pequeños grupos y la lista de los cuentos.

En *Leer y escribir en el Primer ciclo. La encuesta* se analiza el desarrollo de la situación en la que se les brinda a los niños oportunidades de leer textos –títulos de los cuentos que las maestras estaban leyendo en clase– que no estaban directamente relacionados con imágenes a partir de las cuales pudieran anticipar su significado, y de atreverse a hacerlo –como encuestadores– sin saber leer aún en el sentido convencional del término.

Cada documento recoge alguno de los momentos de la secuencia didáctica desarrollada y en ambos se pueden encontrar las voces de los maestros y de los niños.

Introducción

Este documento presenta algunas propuestas de enseñanza, especialmente diseñadas para la propuesta curricular Formación Ética y Ciudadana en el segundo ciclo. En todas ellas la preocupación central es suscitar cambios en las prácticas (juicios y conductas) morales y cívicas, a partir de procesos de reflexión ética y política, de reconocimiento de derechos y responsabilidades en la vida social. En tal sentido, el enfoque adoptado busca diferenciarse de un adoctrinamiento moralista, de la manipulación de emociones o de la enseñanza moral centrada en una dinámica de premios y castigos.

Existen diferentes tradiciones pedagógicas acerca de la educación moral y cívica (por ejemplo: la educación moral tradicional, la socialización en valores comunitarios, la formación de hábitos virtuosos, la educación sentimental, la educación en valores, la clarificación de valores, el desarrollo del razonamiento moral y diferentes formas de condicionamiento social). En libros de texto, propuestas didácticas y decisiones que toman los docentes, hay resabios de ellas o adaptaciones más o menos consistentes de sus formulaciones originales.

Cada enfoque ha generado o escogido algún tipo de metodología, en función de sus finalidades específicas. Generalmente estos aportes dan

cuenta de aspectos parciales de los contenidos del área y ninguna vertiente por sí sola ha desarrollado pautas apropiadas de enseñanza sobre todos los componentes de la personalidad moral. Antes bien, se han centrado en cuestiones que resultan nodales a sus preocupaciones y han dejado de lado otras. También es cierto que el grado de eficacia de los medios de educación moral no cuenta aún con suficiente investigación empírica. En consecuencia, hay actualmente cierto consenso en considerar que la formación ética y ciudadana requiere una *metodología combinatoria*, que seleccione y recupere lo mejor de cada tradición, en función de propósitos específicos.¹

Sin embargo, el riesgo de toda combinación es derivar en un mezcla informe, donde cualquier herramienta puede parecer igual a otra y todo sirve indiscriminadamente. Una metodología combinatoria no significa un "promedio" entre corrientes opuestas ni una "suma" de alternativas, sino, por el contrario, requiere la evaluación minuciosa de los recursos y las estrategias para establecer cuáles son más pertinentes para cada propósito de enseñanza. En consecuencia, las actividades se elaborarán o seleccionarán con un criterio estratégico que combine las intencionalidades formativas y el grado de eficacia probable que cada medio ofrezca.

¹ Véase Josep María Puig Rovira, *La construcción de la personalidad moral*, Barcelona, Paidós, 1996, pág. 138; Fritz Oser, "Futuras perspectivas de la educación moral", en María Rosa Buxarrais y Miquel Martínez (comps.), *Educación en valores y desarrollo moral*, Barcelona, ICE-OEI, 1996; y Siegfried Uhl, *Los medios de educación moral y su eficacia*, Barcelona, Herder, 1997.

Asimismo, es necesario dejar de lado los enfoques que contradicen las bases pedagógicas planteadas en el *Pre Diseño Curricular, Marco General*.² La propuesta didáctica del área se diferencia de cualquier enfoque que convalide una domesticación abierta o solapada o cualquier estrategia de condicionamiento irracional, pues su adopción como méto-

dos de educación moral se sustenta en una concepción heterónoma de la moralidad.³

Ahora bien, intentaremos plantear algunos elementos rectores característicos del tipo de práctica esperable, que se ejemplifica con las actividades de este documento.

El punto de partida

La materia prima de la formación ética y ciudadana son las concepciones y los hábitos de los alumnos, pues la tarea escolar no se inscribe en el vacío, sino que procura poner en cuestión los conocimientos previos de los alumnos, para permitirles reelaborar los contenidos escolares.

Ahora bien, ¿cómo aparecen en la escena didáctica esos conocimientos previos de los alumnos? Todas las personas (individualmente o en grupos) actúan con cierto grado de libertad y les cabe asumir la responsabilidad por lo que hacen. En las acciones humanas, la moral y la política aparecen como prácticas (hábitos, actitudes, acciones específicas) y como discursos (juicios de valor y argumentos que justifican la manera de obrar). En la escuela, aparecen frente a *situaciones de la cotidianidad escolar*, que involucran a los alumnos y a los docentes o a otros actores de la comunidad. Parte del trabajo se basará en un abordaje formativo de estos casos, analizando los puntos de vista involucrados, las consecuen-

cias previsibles de cada alternativa, la legitimidad de quienes toman decisiones, etc. Por otra parte, pueden aparecer a través de *situaciones diseñadas específicamente* para promover una interpretación y un debate entre los estudiantes, en función de finalidades formativas.

La enseñanza del área requiere abordar estas *situaciones* que dan cuenta de prácticas y concepciones de la vida social, que pueden ser interpeladas desde la ética, la política, el derecho, a fin de avanzar en el aprendizaje de los conocimientos desarrollados en esos campos; y que éstos, a su vez, enriquezcan los criterios desde los cuales cada uno actúa y toma decisiones en su vida cotidiana.

Las situaciones presentadas (en la cotidianidad o artificialmente) provocan algún tipo de *conflicto moral*, que se reconoce en forma directa⁴ o mediante una interrogación externa que desnaturalice las respuestas habituales y promueva una

² G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica. Marco General*, 1999.

³ El enfoque adoptado no elimina la necesidad de sanciones y recompensas en la actividad escolar, pues ellas son parte de la vida social, pero les quita el carácter de medio educativo principal y las reubica como parte de un sistema de justicia, en tanto consecuencia o resultado de las acciones realizadas.

⁴ Por ejemplo, en los casos en que se presenta espontáneamente la duda sobre qué es lo correcto, lo conveniente, lo justo para dar respuesta a una situación surgida de la interacción cotidiana.

reflexión sobre las alternativas del caso. La intervención pedagógica buscará un cuestionamiento de los caminos triviales o habituales, y brindará la oportunidad de reflexionar sobre la acción humana.

Cada situación requiere un análisis para:

- establecer sus contornos (cuál es el problema central y cuáles los aspectos que quedan afuera o decidimos metódicamente dejar afuera);
- reconocer los actores involucrados (cuáles son sus motivos o intenciones para actuar como lo hacen, qué fines persiguen y de qué medios se valen para alcanzarlos, a qué condicionamientos están sujetos, qué principios, normas y valores informan su acción, cuáles son las consecuencias de sus actos, cómo se enlazan los actos presentes con otros anteriores, etc.), y
- vincularla con su contexto (establecer cuál o cuáles de sus aspectos son relevantes para las decisiones de cada uno y qué datos son irrelevantes o pueden obstruir la lectura del caso).

El análisis de cada situación habilita una reflexión normativa y valorativa sobre la realidad: distinguir las normas –morales, jurídicas, tradicionales, religiosas, etc.– que están involucradas en cada situación contribuye a clarificar la evaluación de las situaciones, a la vez que viabiliza una crítica de su legitimidad y permite generar nuevas propuestas y posicionamientos.

En tanto se trabaja sobre la realidad social, la subjetividad de quienes analizan la situación (en

este caso, docentes y alumnos) está presente y tiñe el proceso de análisis. Por tal motivo, no es posible pretender una objetividad aséptica, sino tratar de arribar a una intersubjetividad que permita atender múltiples perspectivas y miradas sobre la situación en cuestión.

De este modo, el abordaje de situaciones problemáticas, la problematización de otras aparentemente triviales, la emergencia del conflicto moral como pregunta y como controversia, habilitan el espacio donde adquieren sentido y significatividad las respuestas a las que se arribe.

Los contenidos del área son concebidos como *un saber con implicancias prácticas y situado en un sujeto* (individual o colectivo), *que se interroga acerca de sus hábitos, acciones y elecciones*. Este enfoque se diferencia de modalidades verbalistas en las que se busca adoctrinar a través de ejemplos o textos considerados valiosos en sí mismos para la formación moral de los alumnos. Se distingue también de las propuestas que toman como ejes valores abstractos que se pretende inculcar por diferentes vías a los estudiantes, para que después vean cómo y cuándo se aplican.

En síntesis, no se pretende un saber teórico que luego tiene aplicaciones prácticas sino un saber construido desde el análisis de las prácticas (propias o ajenas) que reconstruye, en parte, enfoques teóricos de las disciplinas involucradas.⁵

⁵ "No es posible la construcción de la personalidad moral sin experiencias morales que exijan algún tipo de actividad socio-moral para resolverlas. Las tareas son problemas morales que, bien con intención de educar moralmente, o bien de modo informal y a propósito de cualquier actividad, plantean los educadores o los medios de experiencia. [...] Desde una concepción que entiende la educación moral como un proceso de construcción de la personalidad, el proceso educativo puede compararse con el trabajo en un taller, es decir, con el trabajo en una situación en la que un aprendiz activo y un experto participan conjuntamente en la realización de un tarea", Josep María Puig Rovira, *op.cit.*, pág. 251.

Caracterización de las actividades

Es difícil clasificar de modo definitivo las actividades de enseñanza propuestas y carece de sentido buscar categorías mutuamente excluyentes. La siguiente caracterización sólo tiene la intención de mostrar un abanico de posibilidades que, combinadas adecuadamente, contribuyen a la integridad de las dimensiones del área.

SITUACIONES	EJEMPLOS EN ESTE DOCUMENTO
<p><i>Cuestionamiento de respuestas automáticas, tradiciones heredadas o pautas del sentido común:</i> situaciones en las que un "por qué" moviliza la reflexión sobre aspectos velados por el hábito.</p>	<p>"Las mentiras" propone la discusión sobre un tema controvertido como la mentira y el análisis crítico de frases comunes en torno a ella.</p>
<p><i>Conflictos en torno al deber o dilemas éticos:</i> suelen darse cuando un sujeto se pregunta "¿qué se debe hacer?". La satisfacción de una obligación moral contradice o parece contradecir otras responsabilidades.</p>	<p>"La ropa del taller" presenta el dilema que afronta una persona que debe decidir qué hacer frente al aparente robo de materiales comunes cometido por una compañera de trabajo.</p>
<p><i>Conflictos de valores:</i> se presentan en elecciones cotidianas en las que es necesaria una ponderación de preferencias del sujeto. Situaciones en torno a la pregunta "¿qué prefiero?" Permiten esclarecer los principios de valoración que rigen las elecciones propias o de otros.</p>	<p>"Así soy yo" propone, a partir de la letra de una canción infantil, la reflexión sobre las elecciones de cada uno para clarificar los principios valorativos que sustentan las decisiones personales.</p>
<p><i>Controversias entre concepciones del bien:</i> se plantean entre grupos o personas con tradiciones culturales u opciones ideológicas diferentes.</p>	<p>"¿A comer!" analiza los criterios que sostienen distintas personas a la hora de tomar decisiones sobre la alimentación de sus hijos.</p>
<p><i>Conflictos de intereses</i> entre diferentes sectores o personas que intentan volcar el curso de las acciones a favor de la resolución de sus necesidades o inclinaciones.</p>	<p>"Esa figurita es mía" muestra un conflicto en que distintos alumnos plantean reclamos que consideran justos y donde es necesario hallar criterios inclusivos de diferentes intereses.</p>

En general, en cada actividad se entrecruzan varias situaciones de reflexión, según el recorrido que tenga el diálogo que se provoca en torno

al caso. Las situaciones suelen aparecer a través de un texto, que también puede provenir de tipos de textos muy variados:

- Artículos periodísticos o libros de divulgación científica pueden plantear situaciones sobre las cuales es posible realizar el trabajo de formación ética y ciudadana. Por ejemplo, una noticia es el eje de "*¿Pagaste las expensas?*".

- También se puede abordar el trabajo con textos expresivos o ficcionales (en soporte escrito, filmico, televisivo, etc.) en los que se distinga una situación como las descritas más arriba. "*Las mentiras*" toma un cuento infantil como punto de partida. En el caso de "*Tarzán no es como nosotros*", el punto de partida es un film.

El trabajo con textos vincula estas actividades con el área de Prácticas del Lenguaje, en cuyo marco es posible desarrollar muchas de las propuestas aquí planteadas. Esto supone atender, a lo largo de la actividad, a los requerimientos y orientaciones de una y otra área de enseñanza, pues ambas se articulan en la misma situación: hay que comprender un texto, producir opiniones, escuchar y explicar, consensuar, etc. Lo que caracteriza el abordaje desde Formación Ética y Ciudadana es que, en algún momento del recorrido, se pongan en juego principios normativos o juicios de valor vinculados con los contenidos del área. Por lo demás, las orientaciones del *Pre Diseño Curricular*, Prácticas del Lenguaje⁶ y los Documentos de actualización curricular son imprescindibles para que cada actividad se lleve a cabo en profundidad.⁷

Hay juegos que ofrecen alternativas para este trabajo, en tanto presentan situaciones ricas para la deliberación y el análisis. Algunos juegos de

simulación, por ejemplo, permiten encuadrar la discusión en una cámara legislativa en la cual diferentes grupos asumen la voz de partidos oponentes o de representantes de organizaciones sociales. También se puede remedar un juicio con equipos que asumen el rol de defensores, de fiscales y de jurado.

Las técnicas de *role-playing* por su parte, ofrecen ricas posibilidades de abordar tanto los aspectos emocionales como las controversias cognitivas de la formación ética. Se trata de dramatizar una situación que implique controversia moral, es decir, que incluya diferentes puntos de vista, suscite múltiples interpretaciones y permita soluciones alternativas.⁸

Es conveniente alertar sobre algunos riesgos de los recursos mediante los cuales se presentan las situaciones: el uso de juegos y de textos literarios "para enseñar algo" remite frecuentemente a propuestas en las que el juego ya no es juego y la literatura cobra un sentido moralizante que opaca y a veces destruye la riqueza del texto literario. En este enfoque, es necesario que cada recurso conserve su calidad y sentido originarios. Si el juego y la literatura proveen experiencias provocadoras, el trabajo de Formación Ética y Ciudadana se centrará en problematizar las experiencias o reflexiones que surjan a partir de allí. Un uso meramente utilitario, donde las conclusiones están prediseñadas ("les leo este cuento para que aprendan que..."), degrada tanto la actividad lúdica y la práctica de lectura como la deliberación sobre las cues-

⁶ G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica. Segundo ciclo*, 1999, pág. 585, tomo 2.

⁷ En particular, recomendamos vincular las propuestas de este documento con las orientaciones sobre la lectura en el contexto de estudio (véase *Lengua. Documento de trabajo n°4*. G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currículum, 1997) y la realización de un debate (véase *Lengua. Documento de trabajo n°5*, en *Documentos de actualización y desarrollo curricular*, disco compacto, G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, 1999).

⁸ Si bien el *role-playing* y los juegos de simulación son herramientas oportunas para diferentes contenidos del área, no son técnicas fáciles de coordinar y menos aún de difundir a través de documentos de desarrollo curricular. El mejor modo de entrenarse en la coordinación de técnicas de *role-playing* en la elaboración o la implementación de juegos de simulación es participar de ellos y analizar grupalmente las intervenciones del coordinador, por lo cual es recomendable que su difusión en el sistema se realice a través de cursos presenciales específicos.

tiones normativas o valorativas que ellas pudieran suscitar. Por el contrario, una buena aproximación al juego y a los textos literarios despierta emocio-

nes, conflictos valorativos, tensiones conceptuales y otras experiencias que pueden dar un sustento situado al trabajo del área.

El propósito formativo y las intervenciones del docente

La pertinencia de las situaciones escogidas radica en que puedan ser asumidas como problema por los alumnos. A partir de allí, la tarea de enseñanza requiere brindar la información y los elementos necesarios para que se produzcan discusiones e intercambios que les permitan distinguir puntos de vista acerca de la situación y también coordinarlos en forma cooperativa, a fin de arribar a acuerdos o, al menos, clarificar las posiciones. La interacción en el grupo de pares y la orientación del docente permitirán hallar soluciones intersubjetivamente fundadas y conceptualizaciones más cercanas al conocimiento legitimado públicamente.

Como se puede apreciar, los alumnos tienen un lugar activo en la construcción de conocimientos éticos y políticos sobre las situaciones planteadas, confrontando su opinión con otros principios normativos y de valoración; su papel no se reduce a recibir instrucciones o ideas que luego deberían aplicar en otro caso.

La interacción efectiva depende en buena medida de las decisiones estratégicas y la destreza del docente. En el primer aspecto, es relevante la posición que éste adopta frente al tema en cuestión. El *Pre Diseño Curricular*⁹ plantea las nociones de *neu-*

tralidad y beligerancia frente a diferentes dimensiones de la formación ética y ciudadana. En términos generales, es necesario considerar que la neutralidad absoluta no es posible ni, en muchos casos, deseable, pues toda educación tiene propósitos frente a los cuales toma posición. Por otra parte, también es justo reconocer que ni el docente ni la escuela tienen derecho a plantear sus posturas de cualquier modo sobre cualquier cuestión, pues sobre unos cuantos aspectos se espera de ellos que promuevan una sociedad pluralista e inclusiva de tradiciones y elecciones diversas.¹⁰

La tarea de enseñanza del área tiene propósitos diferentes, según el tipo de situación que se aborde, lo que lleva a adoptar actitudes de mayor beligerancia o neutralidad según el caso. Es frecuente que los aspectos normativos y valorativos estén imbricados en la misma situación y una tarea prioritaria será evaluar qué dimensiones¹¹ están presentes y cómo abordar cada una de ellas:

- generalmente, en los casos que conciernen al deber, la deliberación se centrará en la corrección o la incorrección, la justicia o la injusticia de cierta acción o proceder analizado;
- en las situaciones que involucran concepciones sobre el bien, se busca, en cambio, abrir el aba-

⁹ Véase "Formación Ética y Ciudadana", en *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica. Marco General, op.cit.*, pág. 121.

¹⁰ Por ejemplo, un docente que adoctrine a los alumnos en sus ideas políticas o religiosas estaría transgrediendo un aspecto del contrato básico entre las familias y la escuela.

¹¹ Véase "Formación Ética y Ciudadana", en *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica. Marco General, op. cit.*

nico de opciones posibles en una sociedad pluralista, a fin de que cada quien oriente sus elecciones autónomamente.

En este documento, no es igual el tipo de diálogo esperable en torno a "La ropa del taller" que el intercambio a partir de "Así soy yo". Si en el primer caso se discute acerca de lo correcto o incorrecto de una decisión, en el segundo se analizan preferencias y elecciones particulares. En consecuencia, las intervenciones docentes serán diferentes y se dará mayor grado de neutralidad o beligerancia según la necesidad, en cada caso, de llegar a un consenso sobre esas cuestiones para la convivencia democrática.

Esto no significa que las actividades se distingan entre las que propician una conclusión única y las que se reducen a la mera opinión. También en las deliberaciones sobre el deber puede arribarse a una conclusión que contemple una gama de acciones válidas (por ejemplo, entre las heroicas y las simplemente aceptables). Por su parte, en el terreno evaluativo, también es posible dar razones y contrastar puntos de vista.

Ahora bien, ¿es posible suscitar la deliberación sobre cuestiones éticas y, a la vez, mantener distancia frente a las distintas posiciones? De la respuesta a esta pregunta depende que el debate sea tal y no una farsa de participación aparente. Jaume Trilla propone el concepto de *neutralidad activa* para caracterizar esta actitud: "La neutralidad *activa* consiste en facilitar la introducción y el debate en la escuela de un determinado tema controvertido y de las posiciones enfrentadas en relación con él, pero renunciando el educador o la institución a influir para que el educando se decante por unas o por otras".¹² Entre pretender

una neutralidad absoluta y adoctrinar desde una posición de poder o callar las cuestiones controversiales, se abre la posibilidad de una neutralidad metodológica, escogida deliberadamente por el docente para orientar sus intervenciones y que funciona como límite de autofiscalización de su práctica.

El mismo Trilla distingue procedimientos para esta tarea, según el docente presente personalmente las opciones enfrentadas, proporcione las fuentes sobre dichas opciones u organice la búsqueda de fuentes por parte de los estudiantes. Entre las tres alternativas, es probable que en segundo ciclo predomine la primera y que se vaya avanzando hacia las siguientes a medida que los alumnos manifiesten mayor autonomía intelectual.

Sin embargo, el desafío preponderante de la neutralidad activa no radica tanto en las definiciones formales de la propuesta de enseñanza, sino en la actitud general del docente y en sus intervenciones a lo largo de la deliberación. Adquirir destreza en la coordinación de diálogos de este tipo requiere un entrenamiento consciente y sistemático en ciertas habilidades: preguntar y re-preguntar, sintetizar posiciones y delinear contraposiciones, develar contradicciones y falacias en las opiniones, ofrecer contraejemplos, etc. A través de sus decisiones previas y durante la conducción de la actividad el docente dará cuenta de su *neutralidad activa* frente al problema. Para ello, también es necesario que el diálogo se instaure como práctica institucional habitual: que se permita el disenso y se promueva la reflexión pública y argumentativa sobre todas las cuestiones que atañen a la función social de la escuela. "No es posible, por ejemplo, cultivar en el aula y

¹² Jaume Trilla. "Procedimientos de la neutralidad activa", en Miquel Martínez y Josep M. Puig (comps.), *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*, Barcelona, Graó-ICE, 1991, pág. 73. Trilla distingue la neutralidad teleológica (de los fines) de la metodológica (de los medios) y en esta última la neutralidad activa (que implica intervención deliberada del docente) de la pasiva (por el silencio o la omisión).

en la escuela el diálogo y el uso de la razón, si el profesorado¹³ no practica el diálogo y la razón de forma habitual en su actuación profesional. No es posible sostener como ideal la búsqueda de consenso ni dar a entender que las diferencias pueden superarse a través del pacto y del

reconocimiento de las competencias del otro en igualdad de derechos si, en nuestro comportamiento, el consenso y el reconocimiento del otro y de sus características sólo se aceptan cuando coinciden con nuestros intereses o puntos de vista".¹⁴

Recomendaciones sobre el uso de estas actividades

Los ejemplos que presenta este documento son actividades independientes y no suponen un orden o secuenciación. La articulación entre las actividades es una tarea que difícilmente se podría realizar fuera de la lectura de las características y necesidades formativas¹⁵ de cada grupo específico. Ahora bien, ¿con qué criterios establecer un recorrido de actividades?

- ◉ **Partir de lo que más claramente pueda convertirse en un desafío para los alumnos:** un requisito indispensable para el trabajo del área es que la situación sea asumida como problemática por los estudiantes. Por ello, la posibilidad de que la adopten como desafío será un criterio básico para seleccionar una propuesta.
- ◉ **Recoger intereses de los estudiantes e incluir también cuestiones que puedan provocar nuevos intereses:** siempre es conveniente atender a las inquietudes del grupo de alumnos, aunque esto no debe llevar a dejar de lado temas que, por sus experiencias de vida o por otros factores, ellos no plantean. Sí es necesario que el interés aparezca en algún momento y el trabajo será más rico si la escuela les propone algún tipo de intercambio que ninguna otra agencia socializadora les ha propuesto hasta el momento o lo ha hecho de modo insuficiente.

¹³ En este texto como en otros de origen español, se emplean expresiones como "el profesorado" o "el colectivo docente" para referirse al conjunto de docentes de una escuela. No se refiere, en este caso, a los institutos de formación docente, aunque cabría preguntarse cuánto y cómo la formación inicial de los maestros sienta las bases para coordinar un diálogo como el que se propone.

¹⁴ Miquel Martínez y Josep M. Puig, *op.cit.*, pág. 19.

¹⁵ El *Pre Diseño Curricular* establece propósitos y contenidos a partir de una lectura de las necesidades formativas de todos los estudiantes de la Ciudad. La prescripción que allí se establece es igual para todos, pero debe adecuarse a las características de la población de cada escuela. Esto implica realizar una lectura institucional de sus necesidades formativas para contextualizar los contenidos por área.

⊙ **Articular lo cercano y lo lejano en temas que involucran ambos niveles de análisis:** buena parte de las problemáticas individuales o grupales son difíciles de abordar directamente por distintos motivos. En algunos casos, los alumnos niegan el problema o anulan su importancia; en otros casos, escuchan pasivamente las ideas del docente, pero no las confrontan realmente con su situación cotidiana. Por el contrario, algunos grupos muestran facilidad para discutir la justicia o injusticia de casos que no los atañen y esa puede ser una buena puerta de acceso a los problemas. Se trata de buscar "mediadores" o situaciones externas sobre las que se puedan construir criterios de valoración, para que luego aparezca (más tarde o más temprano) la relación entre esos mediadores y las preocupaciones y experiencias cercanas de los alumnos.

⊙ **Atender las intervenciones de los estudiantes acerca de lo que ocurre en la escuela o en el grupo y dar curso a las discusiones que se susciten:** algunos comentarios casuales pueden servir como punto de partida de una deliberación más profunda sobre las relaciones y las actitudes de los estudiantes. Si es un miembro del mismo grupo quien lo plantea, no es necesario buscar otros mediadores para abordar la cuestión.

⊙ **Delinear claramente qué ideas básicas se espera que construyan los alumnos:** si bien el diseño plantea numerosas ideas como contenido de enseñanza, la lectura de necesidades formativas permite al docente priorizar algunas y hacia ellas debe enfocar tanto la elección de las actividades como su conducción efectiva. Esto facilitará la delimitación del problema y la recuperación de un "eje" entre diferentes actividades. Tener claro el "norte" de la propuesta le permitirá alejarse temporariamente, abordar cuestiones de menor envergadura, para luego retomar en la dirección prevista.

⊙ **Realizar una previsión al inicio del proceso, pero permitirse adecuarlo a lo largo del mismo:** puede ocurrir también que la propuesta inicial deba ser reformulada pues la deliberación ha suscitado el surgimiento de aspectos no contemplados inicialmente. En tal caso, más que evitar el corrimiento, será conveniente redefinir los propósitos iniciales y adecuar la propuesta en consecuencia.

⊙ **Incluir diferentes tipos de textos y distintas modalidades de tratamiento de la información:** siempre que se abordan cuestiones éticas, políticas y jurídicas, hay un texto que vehiculiza la información y permite comprender la situación. Si sólo se utilizan recursos escritos, algunos alumnos pueden ver frustradas sus posibilidades de intervención. Conviene, entonces, prever otras alternativas como películas, programas televisivos, juegos, encuestas, relatos orales, etc. No se trata de eliminar o reemplazar el texto escrito, sino de ampliar los recursos mediante los cuales las situaciones son presentadas.

⊙ **Alternar diferentes formas de agrupamiento:** dado que las variables emocionales y las relaciones con los pares tienen considerable importancia en la posibilidad de que se delibere realmente, conviene variar las modalidades de trabajo. Que haya instancias de plenario, de trabajo grupal y de trabajo individual; que a veces se formen grupos más homogéneos (por afinidad entre amigos, por ejemplo) o más heterogéneos (reuniendo a los que menos se relacionan en intercambios informales, por ejemplo); etc.

⊙ **Habilitar a los estudiantes en la coordinación del diálogo:** a medida que los alumnos tienen mayores posibilidades cognitivas y actitudinales para conducir las deliberaciones, es conveniente que el docente delegue en ellos esta tarea, como parte de su formación en el área, pues la construcción de habilidades de participación supone, entre otras, la de regular intercambios verbales sobre un tema controvertido.¹⁶

⊙ **Distinguir los objetivos del proceso mediante el cual se llega a ellos:** este criterio puede parecer trivial, pero es clave tanto para la formulación de proyectos de enseñanza como para su evaluación. Si, por ejemplo, un docente analiza que entre sus alumnos hay prácticas discriminatorias y se propone intervenir sobre ellas, no puede asombrarse de que aparezcan discursos discriminatorios a lo largo del proceso de enseñanza. Antes bien, el que aparezcan será un buen indicio de que la situación ha tocado el punto previsto y sobre él trabajará sin prisa y sin pausa. Del mismo modo, si se tiene en cuenta que esas prácticas discriminatorias se integran a la personalidad de muchos alumnos, a través de años en diálogo con prácticas semejantes de sus familiares y personas significativas de su entorno cercano o mediático, es muy probable que el grado de modificación que se pueda suscitar al final del recorrido sea muy pequeño, pero eso no desmerece la tarea ni la torna imposible: sólo nos recuerda la eficacia relativa de la educación escolar.

¹⁶ Lo mismo ocurrirá, por ejemplo, cuando deban organizar una reunión de un centro de estudiantes, de consorcio de un edificio o de una agrupación política o sindical.

Propuestas

¡A comeeeeer!

a. Justificación formativa

Los hábitos que constituyen la dieta de cada persona o de un grupo cultural determinado pueden ser fuente de algunos problemas relacionados con la salud. Las decisiones sobre qué y cuánto comer están asociadas, en gran medida, a fines comerciales de instancias ajenas a los individuos, y regidas por criterios alejados de los que define el campo de la salud.

A través de esta actividad se pretende colocar a los alumnos en situación de ampliar el abanico de variables que es posible poner en juego en el momento de decidir qué se come, cuándo, cuánto, por qué, etc., y, en consecuencia, de considerar la importancia de establecer criterios propios para elaborar un menú o una dieta saludables, sin dejar de lado el gusto y la variedad.

Pueden utilizarse para trabajar contenidos de las perspectivas *Educación en la salud* y *Educación en el consumo*.

b. Desarrollo

La actividad se inicia con la lectura individual o grupal del texto que se adjunta en “Materiales para los alumnos”. Luego, se abre el diálogo acerca del contenido. Puede organizarse a través de distintas preguntas:

- ¿Qué diferencias y similitudes encuentran entre las distintas posiciones de las personas del relato

en cuanto al consumo de golosinas y productos salados envasados?

- ¿Por qué consideran ustedes que surgen estas diferencias?

El docente tematizará con los alumnos los criterios o ideas en que se apoyan las decisiones (dinero, salud, gustos, tradición, publicidad, edad, etc.). Esto permitirá elaborar conjuntamente el espectro de variables que intervienen ante una decisión de consumo y cómo influye cada una sobre las otras.

A partir de analizar qué consideración hacen estas personas en relación con la decisión de qué se come y qué no, cuánto, cómo, cuándo, etc., se abre la posibilidad de preguntar qué información es necesaria, según ellos, para hacerse cargo de esa decisión. Como uno de los aspectos involucrados es la salud, el docente aprovechará la oportunidad para brindar informaciones en cuanto a los elementos que componen una dieta saludable. Con esta información no se busca que todos los alumnos unifiquen sus decisiones en cuanto a aquello que consumen sino que enriquezcan los criterios desde donde tomarlas. También se les puede plantear un desafío: ¿es posible considerar, ante una compra en concreto, la mayoría de las variables y, en caso de que no, cuáles dejarían de lado, cuáles tendrían en cuenta y por qué? Puede organizar el intercambio de opiniones a través de una serie de interrogantes:

- ¿Comer sanamente implica no consumir nunca golosinas?
- ¿Que algún alimento sea considerado "sano" implica que no sea rico? ¿Puede ser que haya alimentos que nos gustan y que sean sanos? ¿Y alimentos que nos gustan y no lo sean?, ¿deberíamos anularlos de nuestra dieta?
- ¿Puede ser que haya alimentos que sean "sanos" para algunos y no lo sean para otros?
- ¿Si un producto es más caro que el resto, esto necesariamente hace que su calidad sea mejor? ¿Por qué? ¿Si un producto es más barato que el

resto, esto necesariamente hace que sea preferible su compra? ¿Por qué?

c. Alternativas para insertar la actividad en un proyecto

Esta actividad puede formar parte de un proyecto sobre la perspectiva de *Educación en el consumo* o de otro que articule esa perspectiva con la de *Educación en la salud*. También puede formar parte de la preparación de un campamento (donde interviene más de una perspectiva) en el que sea necesario elaborar menús para cada día teniendo en cuenta diferentes aspectos: la necesidad de recuperar energías luego de llevar a cabo actividades planificadas, las temperaturas según la época del año en que se realiza la salida, etcétera.

d. Materiales para los alumnos

COMER O NO COMER, ¿ES ESA LA CUESTIÓN?

Clara está mirando los precios de las diferentes marcas de té y de café, pero está distraída pensando en el pasillo siguiente, donde están las góndolas con las golosinas. Y en el otro pasillo, un poco más allá, donde está "la góndola de las papas fritas", como dice su hijo, aunque los paquetes que allí se exponen contienen también otros productos. Caramelos, chocolates, chicles, obleas con diferentes rellenos, papas fritas, palitos y galletitas saladas pasan por su pensamiento junto con las caras de sus hijos. Con su esposo decidieron no comprar más cosas dulces ni saladas, y acostumbrar a los chicos, y ellos también, a reemplazarlas por frutas de estación o por postres que ella hace... El dentista le dijo que nada de dulces y el médico clínico le dijo que nada de cosas con conservantes. Qué va a hacer, ¡la salud es la salud!, y hay que cuidar la economía también. Ella piensa que es más barata la comida sana que esas... porquerías, y que uno sabe lo que come. ¡Vaya a saber uno con qué hacen esas cosas! Además, los chicos no tienen límites, si compra diez paquetes de palitos para todo el mes, ellos se comen los diez paquetes de palitos en un día. En cambio si compra manzanas o mandarinas, duran más. Claro que es un triunfo que los chicos coman fruta, pero bueh... Ya se acostumbrarán. Cuando sean grandes, se van a dar cuenta.

Yendo hacia la caja se encuentra con Manuel, el vecino del segundo piso que está con su hijita. La nena tiene en su mano una caja de esas galletitas saladas. Cuando el padre le dijo que convidara con una galletita a Clara, la nena bajó la cabeza y abrazó con fuerza el paquete. El padre se rió:

— ¡Cuando agarra la caja no la suelta más hasta que termina con todas las galletitas! El paquete de papas fritas lo tengo que esconder y recién se lo doy cuando termina de cenar. ¡Menos mal que ahora sacaron estos paquetitos chiquitos...! Pero igual a veces va hasta el mueble y saca el otro y se lo come todo también. ¡Es terrible!

Del otro lado de las cajas las estaba saludando Susana que entraba corriendo hacia las góndolas. La esperaron así no tenía que hacer toda la cola.

— ¡Ay, qué suerte que los encontré porque dejé el auto mal estacionado! Ya me estaba yendo para casa y me acordé de "los premios"... No, ustedes no entienden nada, ya lo sé. En casa les decimos así a las golosinas y a las cosas saladas que les gustan a los chicos, porque después de tanta discusión llegamos a un acuerdo. Los lunes, miércoles y viernes, antes de cenar, comemos papitas fritas o algo de esas cosas, y los martes, jueves y sábados comemos algo dulce después de cenar. Los domingos, helados. Eso sí, todos los días al mediodía una fruta a elección. Fue bárbaro, porque a mí me gustan las cosas dulces y a mi marido también, pero así, con este sistema, nos controlamos. Y los chicos también, porque no comen dulces ni salados durante el día. Es muy gracioso, porque vamos variando de productos. Mientras almorzamos o cenamos miramos tele y ahí te enterás. También en la calle: jugamos a descubrir carteles de productos nuevos. Bueno y en los quioscos también te enterás. El que primero ve algo nuevo, gana y recibe su premio. ¡Nadie puede romper el acuerdo!

Así soy yo

a. Justificación formativa

Un aspecto importante de la formación moral es la posibilidad de reflexionar sobre las propias elecciones y clarificar los principios valorativos que sustentan las decisiones personales. Para ello, la escuela puede habilitar espacios en que los alumnos planteen sus opiniones, a la vez que conozcan criterios y elecciones de los demás, en un marco de respeto mutuo. La estima de uno mismo, que supone reconocer y valorar las características y elecciones personales, contribuye a fomar un sujeto autónomo, responsable y capaz de cambiar.

Las letras de algunas canciones o poesías resultan textos ricos para generar intercambios de esta índole entre los alumnos. En este caso, la canción seleccionada muestra a un protagonista que, en primera persona, expresa estados de

ánimo, formas diferentes de presentarse y pronunciarse respecto de diversos temas, etc. El sentido formativo de esta actividad consiste entonces en permitir a los niños reflexionar sobre algunas de sus elecciones, conocer las de otros y tematizar cuestiones vinculadas con el respeto y la estima de sí. Puede utilizarse para el abordaje formativo de situaciones cotidianas, también en la enseñanza de contenidos de la perspectiva *Educación en el consumo*.

b. Desarrollo

Los alumnos leen individualmente la letra de la canción *"Me miro en el espejo"*. Si el docente o algún niño contara con la música, pueden también escucharla. Luego de esta primera lectura, se dividen en grupos de cuatro o cinco niños y contestan las siguientes preguntas:

- ¿Qué aspectos de una persona se nombran en la canción?
- ¿Qué diferencia encuentran entre la letra de esta canción y la pregunta del cuento de Blancanieves: "*espejito, espejito, dime quién es la más bella del reino*".
- ¿Qué les parece que quiere decir el protagonista de la canción con estas afirmaciones?
 - *Me miro en el espejo / Me quiero como soy / No importa si soy alto / O petiso y panzón.*
 - *Quizás podría tener / la sonrisa más cordial / el abrazo más abierto / o el ombligo en espiral. / Pero así soy yo, así soy yo / Mucho gusto en conocerme / Y encantado de quién soy.*
- ¿Qué opina cada uno de ustedes acerca de estas afirmaciones?

En un segundo momento, se organizará un plenario para poner en común lo trabajado grupalmente. El docente garantizará que cada alumno pueda plantear su postura acerca del tema en un clima de respeto mutuo.

Luego, se organizará una discusión a través de una serie de preguntas como:

- ¿Estar contento con uno mismo es igual a conformarse con lo que uno es? ¿Por qué?
- ¿El no estar totalmente conforme con uno mismo podría favorecer el crecimiento personal? ¿Por qué?
- Si uno no está medianamente conforme con cómo es, ¿esto podría impedir el crecimiento personal? ¿Por qué?

- Si uno está "encantado" de ser quien es, ¿esto podría hacer que no pueda relacionarse bien con los otros?
- ¿Uno puede cambiar cómo es? ¿Por qué motivos? ¿Qué aspectos parecen ser más fáciles de cambiar, cuáles más difíciles?

En el diálogo, no se pretende que lleguen a acuerdos o a una única respuesta; sí es necesario que los alumnos se escuchen mutuamente y que planteen sus ideas al respecto. El docente no debe presentar su opinión personal respecto de la perspectiva planteada por la canción puesto que se trata de que los niños puedan expresar sus ideas acerca de la temática. Sin embargo, guiará la discusión intentando, a través de preguntas, que los niños justifiquen sus opiniones, que den razones para sostenerlas.

Puede suceder que durante la discusión los alumnos hagan referencias a experiencias personales o a aspectos de su propia historia para plantear sus ideas. En dicho caso, el docente las tomará en cuenta, pero es recomendable que no realice preguntas que involucren directamente las características de los alumnos (ejemplo: "¿con qué aspectos de vos mismo estás contento? ¿con cuáles no?", "¿qué cosas te gustan/disgustan de vos cuando te mirás al espejo?"), para no invadir su intimidad ni obligarlos a exponer aquello que ellos mismos no decidan compartir.

Tras el diálogo, el docente sintetizará los aportes y se detendrá en el significado de las expresiones "estima de sí" y "respeto de sí". Como parte de la conceptualización, incluirá la noción de igualdad entre las personas, que supone respetar y ser respetados como tales, con la misma dignidad y los mismos derechos. Del mismo modo, aludirá a las diferencias, pues cada uno es un ser único e irrepetible, que construye su ser en lo que decide y hace, en las respuestas que da a las oportu-

nidades y los desafíos de su existencia. La estima de sí mismo es una conquista y un requisito para llevar adelante los propios proyectos. Esta conceptualización no tiene como finalidad abordar en toda su complejidad las nociones involucradas, sino presentar dos aspectos básicos que deben enmarcar las relaciones en la sociedad. Es esperable que esta exposición del docente genere nuevos intercambios y comentarios entre los alumnos.

Como cierre, conviene realizar un trabajo individual de escritura. Los alumnos pueden sintetizar sus reflexiones en un texto que luego pueden leer a otros si están dispuestos o recuperar en una actividad posterior.

c. Alternativas para insertar la actividad en un proyecto

Las nociones de *estima* y *respeto de sí*, que tematizan esta actividad, resultan importantes para la constitución del sujeto moral. En el proceso grupal, como parte del abordaje formativo de situaciones cotidianas, puede servir como una estrategia de reconocimiento mutuo, aunque

conviene que exista ya cierta práctica de diálogo respetuoso antes de proponerla. Es probable que el diálogo planteado (o un intercambio posterior) incluya referencias al trato dentro del grupo de pares o de la escuela. En tal sentido, es útil para sentar las bases de las relaciones esperables en el espacio público de la escuela.

Otra posibilidad es utilizar esta actividad como disparador de un taller en la perspectiva de *Educación en el consumo* en el que se analicen críticamente los modelos de belleza propuestos por los medios de comunicación y las publicidades. En tal sentido, pueden contrastarse las opiniones propias con los mensajes destinados al público infantil. En algunos de ellos se encuentran alusiones a las diferencias y al respeto mutuo, que no siempre coinciden con el modo en que se han presentado estas nociones. En consecuencia, se podría discutir: ¿cómo "nos ven" las publicidades?, ¿cómo nos vemos nosotros reflejados en la publicidad?, ¿coinciden nuestros deseos y características con lo que muestran? ¿por qué? También en este caso puede arribarse a una producción individual o colectiva de una publicidad que muestre quiénes son los integrantes del grupo.¹⁷

d. Materiales para los alumnos

ME MIRO EN EL ESPEJO

(Hugo Midón y Carlos Gianni. De "Locos RE-cuerdos", disco compacto)

Me miro en el espejo,
Me quiero conocer,
Saber qué cara tengo
Y de qué color la piel.

Me miro en el espejo,
Me quiero como soy.
No importa si soy alto
O petiso y panzón.

Quizás podría tener
la sonrisa más cordial,
El abrazo más abierto
O el ombligo en espiral

Me miro en el espejo,
Me quiero descubrir,
Contar las pocas pecas
Que tengo en mi nariz.

Así soy yo, así soy yo.
Mucho gusto en conocerme
Y encantado de quién soy.

Pero así soy yo, así soy yo.
Mucho gusto en conocerme
Y encantado de quién soy.

¹⁷ Conviene tener en cuenta que el texto publicitario generalmente interpela al lector para suscitar una conducta específica. Por ello, habría que discutir qué se quiere propiciar: que nos elijan como amigos, que nos respeten como somos, etc. Del mismo modo, cabría preguntarse a quién estaría destinada la publicidad y por qué.

“Esa figurita
es mía”¹⁸

a. Justificación formativa

En la cotidianidad de la escuela, como en todo ámbito en el que conviven diferentes personas, se presentan distintos tipos de conflictos entre los alumnos. Los modos empleados para resolverlos pueden constituir buenos ejemplos de auténticas experiencias de democrática convivencia o, contrariamente, dar lugar a situaciones de maltrato. Uno de los objetivos de la Formación Ética y Ciudadana consiste en guiar a los niños en la construcción paulatina de principios de justicia que permitan esclarecer o enriquecer la mirada respecto de dichas situaciones conflictivas y que posibiliten atender las razones particulares llegando a acuerdos que contemplen los intereses de las partes en conflicto.

Esta actividad puede usarse para el abordaje formativo de situaciones cotidianas; también para el tratamiento de contenidos de la perspectiva *Educación en la paz y los derechos humanos*.

b. Desarrollo

Como comienzo de la actividad, los niños leen el relato de la situación que se adjunta en “Materiales para los alumnos”. Probablemente, esta lectura no les presente dificultades en cuanto a su comprensión. En todo caso, el docente deberá asegurarse de que queden claros los siguientes aspectos de la situación que allí se plantea:

- ¿Quiénes son las personas involucradas? ¿Qué conflicto surge entre ellas?
- ¿Cuál es la secuencia de hechos que genera el problema entre los niños?
- ¿Qué argumentos esgrime cada uno de los alumnos para defender su posición?

Una vez consensuados estos aspectos, los alumnos pueden comprender la situación que se plantea como un conflicto de intereses entre diferentes personas. El alumno de primer grado considera que la figurita le corresponde aludiendo al desconocimiento de las reglas del juego. Los alumnos mayores admiten esto, pero Alan reclama la propiedad de la figurita por habérsela ganado a su compañero que sí conocía las reglas. En ninguno de los niños está la intención de ofender o perjudicar al otro; sin embargo cada uno intenta, desde sus argumentos, encauzar las decisiones respecto de la posesión de la figurita a favor de necesidades o inclinaciones particulares y legítimas. Estas características convierten la situación en un conflicto de intereses puesto que los distintos reclamos pueden considerarse justos, y plantean el desafío de hallar criterios inclusivos de los intereses de todos los actores involucrados.

En este momento, es posible iniciar la deliberación ética sobre el caso:

¹⁸ Esta actividad fue elaborada en colaboración con Liliana Iribarne y Mabel Iribarnegaray, multiplicadoras del área Formación Ética y Ciudadana, del Distrito Escolar 12.

- ¿El hecho de que Juan no conociera las reglas del juego es una razón suficiente para considerarlo dueño de la figurita? Si Juan hubiera ganado la figurita, ¿sería aceptable que Rodrigo se la reclamara aludiendo que el niño pequeño no conocía las reglas?

- ¿Es aceptable que Alan quiera quedarse con la figurita? Si él hubiera sabido cómo Rodrigo la ganó, ¿esto modificaría la validez de su argumento?

- ¿Influye el hecho de que Juan sea de primer grado y Rodrigo y Alan de tercero para tomar una decisión que resuelva el conflicto? ¿Por qué?

- ¿Qué solución consideran más justa para el caso? ¿Se podría haber evitado el conflicto?

El debate puede organizarse planteando las preguntas directamente en el orden antes mencionado. Otra posibilidad es preguntar en primer término qué se debería hacer para resolver el conflicto de la forma más justa posible e ir agregando, luego de las primeras respuestas, otras condiciones para –a partir de ellas– repreguntar si esto requiere una modificación de la primera decisión tomada. Por ejemplo: los niños pueden plantear que le deben devolver la figurita a Juan. Entonces el docente, partiendo de esto, podría incluir otras variables a tener en cuenta para que los alumnos decidan si éstas impactan en la decisión o no y de qué manera:

- si Juan fuera de tercer grado, ¿cambiarían la decisión tomada?,
- si todos conocieran las reglas, pero Juan plantea que se arrepintió de jugar, ¿cambiarían la decisión tomada?,
- si Rodrigo hubiera sabido que Juan no conocía las reglas del juego y hubiera jugado con él para aprovechar esta situación, ¿cambiarían la decisión tomada?,

▪ qué opinarías vos de la situación si fueras...

Juan

Alan

Rodrigo

La maestra a la que acuden

Otro alumno que esta mirando la situación.

Las intervenciones del docente serán diferentes según los distintos momentos de la actividad. Mantendrá una neutralidad activa a fin de que puedan plantearse diferentes argumentos que representan los intereses legítimos de las partes en conflicto. Una vez que los alumnos lleguen a comprender el conflicto, el docente deberá bragar porque se contemplen los distintos intereses en las decisiones que se tomen. Es pertinente aclarar que el hecho de que estén contemplados los diferentes intereses no significa que todos los actores queden igualmente satisfechos con la resolución concreta tomada. En todo caso, sí hay que tener en cuenta que existen mejores o peores alternativas que posibiliten seguir jugando y que el costo de haber perdido una figurita puede compensarse por haber aprendido algo o haber acordado nuevas reglas más justas.

Por otra parte, el docente también puede brindar información específica a los alumnos en cuanto a qué sucede en los procesos judiciales cuando un acusado alega el desconocimiento de una norma para justificar su accionar. Esto no significa que dicha información tenga implicancias directamente aplicables a la situación concreta que los alumnos están analizando pero sí puede constituir una herramienta para enriquecer el debate.

Los alumnos intentarán arribar a una posición consensuada que puede ser una alternativa específica o un abanico de alternativas posibles. Otra posibilidad es que el docente plantee una serie de soluciones posibles y les pida a los alumnos que las evalúen estableciendo cuál consideran más justa y por qué motivo. Por ejemplo:

- que nadie se quede con esa figurita;
- que Alan se quede con la figurita y Rodrigo le regale una de las suyas a Juan;
- que le devuelvan la figurita a Juan, pero que los chicos de primero nunca más jueguen con los de tercero;
- que le devuelvan la figurita a Juan, pero que establezcan que en el futuro harán un acuerdo para poner en claro las reglas antes de jugar;
- que no le devuelvan la figurita a Juan.

c. Alternativas para insertar la actividad en un proyecto

El análisis de una situación como la planteada puede formar parte o ser la actividad disparadora de un taller de *Educación en la paz y los derechos humanos*, que aborde a través de varios casos distintos tipos de conflictos de intereses que surgen en la convivencia social y sus diferentes formas de resolución.¹⁹

Como abordaje formativo de situaciones cotidianas, el trabajo con la siguiente actividad permitirá a los alumnos reconocer el conflicto como una situación compleja, dar razones que expliquen las diferentes posturas que adoptan las partes en conflicto, señalar la multiplicidad de causas que lo generan y comprender que requiere de modos específicos de resolución.

d. Materiales para los alumnos

LAS FIGURITAS

Juancito de primer grado se presenta a su maestra llorando porque durante el recreo jugó con Rodrigo, alumno de tercer grado, y éste se quedó con su figurita.

La maestra se dirige a tercer grado y conversa con Rodrigo, quien explica que él le ganó la figurita a Juancito. Juancito dice que él no conocía las reglas del juego y Rodrigo admite esta situación, pero manifiesta que él a su vez perdió la figurita jugando con Alan de su mismo grado. Alan reconoce que tiene la figurita pero que es suya ya que la ganó en buena ley porque jugó con Rodrigo que sí conocía las reglas del juego.

Las mentiras

a. Justificación formativa

Uno de los objetivos de la formación ética y ciudadana consiste en brindar herramientas a los alumnos a través de las cuales puedan cuestionar

respuestas automáticas, tradiciones heredadas o pautas del sentido común. Se trata de problematizar aquello que, desde la perspectiva infantil, parece "obvio" o "natural".

¹⁹ Véanse "Perro que ladra... molesta" y "Flores de pesadilla" en *Formación Ética y Ciudadana, Propuestas de enseñanza para segundo ciclo*, documento B, en esta misma serie.

Las deliberaciones en torno a qué es lo bueno y qué es lo malo, lo correcto y lo incorrecto, forman parte de las reflexiones éticas de los diferentes tiempos. En este sentido, esta actividad propone el análisis de dichas cuestiones recuperando un tema controvertido como es el de la mentira. A través de esta propuesta, se pretende poner en cuestión ciertas afirmaciones del sentido común, analizar los supuestos que las sustentan, y favorecer en los alumnos la búsqueda de argumentos así como la clarificación de valores sostenidos individual o grupalmente.

Esta actividad puede formar parte de un proyecto de abordaje formativo de situaciones cotidianas.

b. Desarrollo

Como comienzo de la actividad, los alumnos leen "La canción de Sinbarba".²⁰ En caso de que hubiera un solo ejemplar, el maestro lee y organiza espacialmente la clase en círculo para que todos los alumnos puedan disfrutar de las ilustraciones.

Luego de la lectura, conversan sobre algunos aspectos del argumento: quiénes son los personajes, cuál es el problema que enfrentan, cómo deciden resolverlo, etcétera.

Una vez realizada esta primera parte, el docente retoma la frase final del cuento para deliberar acerca de ella:

"Verla tan contenta bien vale una pequeña mentira."

Puede organizar esta deliberación a través de plantear una serie de preguntas como las siguientes:

▪ ¿Qué pensás sobre lo que dice Sinbarba al final del cuento? Según sea tu opinión, presentá casos

o ejemplos que justifiquen o cuestionen la afirmación del pirata.

▪ ¿Qué significa "pequeña" mentira? ¿Qué determina el tamaño de una mentira? ¿Eso la hace más o menos cuestionable?

▪ ¿Creés que Sinbarba no le dice la verdad a Dorotea para hacerla feliz o porque tiene miedo de que ella no lo quiera? ¿Si el pirata decidiera mentir por un motivo o por otro, cambiaría lo que opinás acerca de su actitud?

▪ ¿Qué diferencias encontrás entre lo que se plantea en el cuento de Sinbarba y lo que se cuenta en la historia de Pinocho? ¿Qué opinás de ambos relatos?

Es probable que no todos los alumnos piensen lo mismo respecto del tema planteado; uno de los objetivos de la actividad consiste en que puedan aparecer discusiones a partir de las posiciones diferentes. Por este motivo, el docente deberá garantizar que cada alumno pueda explicar su posición en un clima de respeto mutuo. También señalará los casos en que algún alumno deba aclarar o justificar con mayor precisión sus ideas.

Luego del trabajo realizado a partir del cuento, el docente presentará a los alumnos algunas frases comúnmente escuchadas respecto de la mentira para ponerlas en discusión. Esta parte de la actividad puede organizarse de la siguiente manera: el maestro muestra las frases a través de carteles²¹ y los alumnos se van ubicando espacialmente: cerca del cartel si están de acuerdo con la frase; muy lejos si están totalmente en desacuerdo; o a diferentes distancias intermedias si acuer-

²⁰ Véanse referencias en "Materiales para los alumnos", pág. 30 en este documento.

²¹ Puede escribir las frases en el pizarrón o ubicar careteles en una pared.

dan parcialmente con la frase. Alguno de los alumnos comienza a argumentar su posición y los otros pueden ir contraargumentando o cambiando de lugar como producto de la discusión o del argumento del otro. Estas son algunas de las frases que el docente puede utilizar para el trabajo:

- "La mentira tiene patas cortas."
- "Nunca hay que mentir."
- "Todos alguna vez mienten; entonces no es tan malo mentir."
- "Ocultar una parte de la verdad es lo mismo que mentir."
- "A los padres se les puede mentir, pero mentirle a los amigos es imperdonable."
- "Si uno miente para cuidar a otro, entonces la mentira no es grave."
- "Si alguien miente, no importa a quién, no importa por qué, no importa cuánto, se transforma en un corrupto."

No es necesario que el docente presente todas las afirmaciones; también puede incluir otras en función de los conocimientos y particularidades concretas del grupo de alumnos. De la misma manera que en la primera parte de la actividad, la relacionada con el cuento, aquí las intervenciones del maestro favorecerán la discusión y el debate a través de contraargumentos. Por ejemplo, en relación con la tercera frase, si los alumnos la aceptaran, el docente puede presentar como contrapartida alguna frase del estilo: *"siguiendo este razonamiento podríamos plantear que, como hay muchos asesinatos y casos de asaltos, entonces*

no es tan malo matar o robar"; o plantear alguna pregunta cuestionadora, por ejemplo: *"¿el hecho de que todos lo hagan convierte en deseable esa acción?"*. Se espera que con estas intervenciones el maestro favorezca la búsqueda de mejores argumentos por parte de los alumnos, y no que se llegue a una única respuesta o conclusión. Específicamente, la frase seleccionada contiene una falacia en su razonamiento: se sacan conclusiones de *cómo deben ser* las cosas tomando como único criterio *cómo realmente son*.

c. Alternativas para insertar la actividad en un proyecto

Puede utilizarse la actividad para el abordaje formativo de situaciones cotidianas como una estrategia de reconocimiento mutuo por parte de los alumnos. Es frecuente que circulen mentiras en la cotidianidad de un grupo escolar; muchas veces esto sucede porque las apreciaciones sobre el mentir no son iguales en todos los chicos. Por otra parte, hay chicos que dicen frecuentemente la verdad, pero no pueden dar cuenta de por qué lo hacen o sólo se refieren al temor a ser descubiertos. En todos estos casos, un trabajo de este tipo servirá para que cada uno tome conciencia de sus acciones y que se establezcan ciertas expectativas mutuas en torno a la comunicación y la circulación de información.

d. Materiales para los alumnos

Ricardo Alcántara y Roser Capdevila. *La canción de Sinbarba*, España, Editorial La Galera, 1997.

La ropa del taller

a. Justificación formativa

En la formación ética y ciudadana se pueden utilizar dilemas morales, planteados como narraciones breves en las cuales se presenta un conflicto

en torno al deber. En ellos, un personaje está implicado en una situación frente a la cual debe dar una respuesta, pero la decisión no es fácil, pues las diferentes opciones plantean aristas nega-

tivas. Se pide a los estudiantes que analicen el caso desde el lugar del personaje principal y tomen posición sobre la acción que debería llevar a cabo. Se espera que reflexionen, den razones y argumenten para sustentar la alternativa que consideran más justa. Según las investigaciones de Lawrence Kohlberg y sus discípulos, este tipo de trabajo favorece el desarrollo del juicio moral, de los criterios para tomar decisiones sustentables intersubjetivamente.

Hay diferentes modos de organizar la clase para abordar un dilema moral; esta actividad ofrece una posibilidad, en torno a una situación hipotética, que podría ocurrir en una escuela de la Ciudad. La actividad puede ser útil en vinculación con el abordaje formativo de situaciones cotidianas o como parte de un proyecto de *Educación en la paz y los derechos humanos*.

b. Desarrollo

El docente distribuye copias del "Material para los alumnos" y se inicia la lectura, que puede ser compartida o individual. En cualquier caso, es necesario que cada uno comprenda cabalmente la situación planteada y las disyuntivas que se le presentan a la protagonista. El docente hará las anotaciones necesarias para que se entienda la tensión del dilema y las implicancias de las alternativas que se le presentan a Rita, la profesora de teatro.

Sin entrar aún en discusión, cada alumno planteará una respuesta al dilema. Conviene que lo haga por escrito y que también indique el porqué de su decisión inicial.

Una vez que cada uno haya escrito su respuesta, se inicia la lectura de las producciones individuales en pequeños grupos (4 a 6 alumnos). La tarea grupal es tratar de hallar una respuesta conjunta a la situación, por lo que se espera que den las razones de sus opiniones y lleguen a convencerse mutuamente o hallar alternativas que incluyan los puntos de vista de todos.

Cuando cada grupo haya llegado a una respuesta (puede suceder que algún grupo no logre hacerlo y, en ese caso, presentará el punto en el cual la discusión se detuvo), el docente abrirá el debate entre todos.

Las intervenciones del adulto apuntarán a profundizar los argumentos, presentar réplicas, mostrar las contradicciones entre los grupos, etc. Los alumnos pueden llegar a consensuar una respuesta, a hacer un listado de dos o tres opciones posibles o una graduación de acciones, o dejar que cada uno vuelva al trabajo individual y escriba nuevamente su respuesta, para ver cuánto de ella mantiene y cuánto modifica después de haber intervenido en la discusión.

c. Alternativas para insertar la actividad en un proyecto

En este dilema, aparecen juicios acerca de la propiedad, de la fidelidad a las expectativas de otros, de las diferencias entre las necesidades de distintas clases sociales, etc. Si alguno de estos temas es motivo de controversia u origina problemas de convivencia en el grupo escolar, la discusión de este dilema puede ser una herramienta para discutir los criterios desde los cuales los alumnos actúan o desde los cuales creen que hay que actuar. En cualquier caso, conviene que el docente evite una referencia lineal entre la situación del grupo y el dilema planteado. Es probable que, en un recorrido por varias actividades vinculadas con estos temas, algún miembro del grupo abra la discusión sobre cómo se juegan estos temas en las relaciones entre pares. Por lo tanto, resulta una actividad adecuada para los contenidos del abordaje formativo de situaciones cotidianas.

Otra alternativa es incluir esta actividad en un taller de *Educación en la paz y los derechos humanos*, en el que se discutan, por ejemplo, los derechos de propiedad o la justicia en la distribución de bienes sociales básicos como la vestimenta.

d. Materiales para los alumnos

LA ROPA DEL TALLER

En una escuela primaria, han organizado un taller de teatro como actividad optativa gratuita para los alumnos y otros chicos del barrio. La Dirección ha solicitado que envíen ropa en desuso para usar como vestuario en el taller. La escuela está ubicada en una zona de clase media alta y muchas de las familias que concurren están en una buena posición económica. Al poco tiempo, el taller cuenta con abundante ropa de variados talles, zapatos, carteras, sombreros y todo tipo de elementos para desarrollar la actividad. Aunque responde a modas pasadas, todo está en condiciones, porque la Directora advirtió que no aceptaría "trapos sucios". Algunas semanas más tarde, Rita, la profesora de Teatro, nota que faltan algunas prendas. Por casualidad, en la sala de maestros, observa que uno de los sacos de hombre de su taller sobresale de una bolsa que pertenece a Dora, la profesora de Educación Física.

Rita sabe que Dora es soltera y no tiene hermanos, por lo cual ese saco no puede ser para ella. Piensa que, seguramente, está llevando ropa a las familias de otra escuela, en la que Dora trabaja, donde hay muchas familias con necesidades básicas insatisfechas. Rita sabe que, si denuncia la ausencia de prendas y sus sospechas sobre Dora, la profesora de Educación Física puede ser sancionada o expulsada de la escuela. También reconoce que Dora es una mujer buenísima, adorada por todos los chicos y que su imagen se verá perjudicada si se difunde lo que hizo, porque todos los que trajeron ropa esperan que sea para uso del taller. Rita cree que nadie más que ella se ha dado cuenta y bien puede seguir con sus clases, pues hay ropa más que suficiente. Sin embargo, si se calla, se siente cómplice de un robo. ¿Qué debe hacer?

¿Pagaste las expensas?

a. Justificación formativa

La gestión de los consorcios de propiedad horizontal es uno de los espacios cotidiano de interacción social y ejercicio de la ciudadanía. La participación en la toma de decisiones y el contralor de los administradores es responsabilidad de los consorcistas, en ejercicio de sus derechos. Las expensas representan uno de los aspectos conflictivos de la convivencia a la que están obligados todos aquellos que habitan un edificio de departamentos. Ese es el caso cuando la administración de un edificio de departamentos no realiza las cuentas con clari-

dad, o no puede disminuir los gastos o los eleva sin justificaciones aceptables. A la problemática de mantenimiento de los edificios debe agregarse la que se deriva de la administración general y de la aplicación del reglamento de copropietarios.

La argumentación es una herramienta básica para la participación en el debate público sobre problemas comunes. El artículo editorial seleccionado para que los alumnos analicen, plantea una propuesta y la justifica con razones; por lo cual puede ser una herramienta para compren-

der las características del texto argumentativo sobre temas éticos y cívicos.

Esta actividad puede integrarse a un proyecto de *Educación en el consumo*, la necesidad de poner a disposición del consumidor herramientas que le permitan tomar decisiones más ajustadas a sus intereses y posibilidades. También, y de modo más general, puede utilizarse para reflexionar acerca de la intervención del Estado en la prevención y la solución de los conflictos a través de diferentes acciones.

b. Desarrollo

El docente preguntará a los alumnos qué saben sobre algunos términos; por ejemplo, *edificio de propiedad horizontal, administración y consorcio*, que tal vez algunos hayan escuchado en conversaciones hogareñas o barriales. Tras explicar algunos términos, con el sentido que se les da en el texto que leerán los alumnos, les preguntará a qué puede referirse un artículo cuyo título es: "La transparencia en los consorcios". Es probable que la palabra "transparencia" les resulte conocida con otras acepciones y puedan anticipar un significado probable para este caso.

Luego los alumnos formarán grupos pequeños y el docente entregará a cada grupo una copia del "Material para los alumnos". Algunos términos, como *niveles de expensas, datos estándares y expensas "testigo"*, probablemente generen dificultades y tomen sentido en la lectura; el docente puede visitar a los grupos colaborando en su interpretación contextualizada.

Una guía como la siguiente puede ser de gran ayuda en este primer momento de lectura:

- identificar que *el costo de las expensas y la convivencia y el reglamento de copropiedad que regula esa convivencia* son los dos problemas que, según el artículo, sufren los propietarios e inquilinos de los edificios de propiedad horizontal;
- señalar qué se dice del tema de las *expensas*:
 - su valor respecto de los ingresos;
 - la acción oficial propuesta: en qué consiste, cuál es el beneficio para los consorcistas;
- señalar qué se dice respecto de los reglamentos de *copropiedad*:
 - para qué sirven, qué beneficios brindan y qué dificultades generan;
 - cómo se definen los consorcios de copropietarios en el artículo.

Otra posibilidad es que en la puesta en común posterior a la lectura el docente intervenga desde esos interrogantes en un trabajo con el grupo en plenario.

Para poder discutir las ventajas de la propuesta, el docente entregará a cada grupo fotocopias de las expensas del mismo mes de tres o cuatro departamentos.²² La consigna para esta etapa es que deben identificar algunos *rubros comunes* y realizar un cuadro de doble entrada, por ejemplo:

²² Sería ideal conseguir detalles de expensas de departamentos con las mismas dimensiones para que la comparación sea posible. Por ejemplo: de un ambiente de 26 m², de dos ambientes de 40 m², y de edificios con las mismas dimensiones: ocho pisos con cuatro departamentos por piso, por ejemplo.

RUBROS	EDIFICIOS	Edificio 1	Edificio 2	Edificio 3	Edificio 4
Sueldo encargado/a					
Honorarios administración					
Carga de matafuegos					
Ascensores					
Fondo de reserva					
Impuestos (Luz, ABL, etc.)					

Otra alternativa puede ser la comparación de las expensas de un mismo departamento a lo largo de cinco o seis meses, analizar los cambios en cada rubro e indagar acerca de ellos cuando sean realmente significativos. Lo importante es que puedan comparar y establecer diferencias. Cualquiera de los dos caminos es apropiado para abordar la idea que presenta el artículo sobre expensas "testigo".

Para dialogar entre todos:

- ¿Es conveniente que el Estado se ocupe del asunto de las expensas estandarizando el costo de las mismas? ¿Qué ventajas y desventajas podría acarrear esta decisión? ¿A quiénes podría afectar? ¿Por qué?

Probablemente sea necesario releer con los alumnos el párrafo tercero del artículo para que puedan advertir la importancia que posee la actividad de administrar consorcios en una ciudad como Buenos Aires, e imaginar los efectos que tendría una mala administración de los consorcios en la calidad de vida y en la economía particular de cada vecino que viva en un departamento.

c. Alternativas para insertar la actividad en un proyecto

Esta actividad puede formar parte de un proyecto de *Educación en el consumo* en el que se trabaje en diferentes talleres relacionados con los rubros fijos de los presupuestos hogareños y cómo se estipula cada uno de ellos: la tasa de

Alumbrado, Barrido y Limpieza; la facturación de los servicios (luz, agua, gas, teléfono, transporte); etc. Asimismo, puede haber actividades sobre las condiciones y los procedimientos para solicitar los servicios o para reclamar o efectuar denuncias por distintas causas en las mismas empresas (corte del suministro, errores en la facturación, etc.) ante asociaciones de defensa de consumidores o ante organismos públicos de contralor.

En relación con la experiencia anterior, otra actividad puede ser un trabajo de comparación de reglamentos de copropiedad, para observar sus diferencias y los efectos que cada disposición tiene sobre la vida de inquilinos y propietarios y sobre la convivencia, también sobre las expensas. Por ejemplo: cómo se estipulan los fondos de reserva, la decisión de realizar mejoras en los espacios comunes de un edificio, etc. En este caso, pueden leerse las normas vigentes o invitar a un abogado que conozca del tema o a un administrador inmobiliario para conversar con los alumnos sobre las normas que regulan la tarea de los administradores de consorcios y acerca de cómo se confecciona un reglamento de copropiedad, cómo se modifica, etcétera.

d. Materiales para los alumnos

LA TRANSPARENCIA EN LOS CONSORCIOS

La administración de los edificios de propiedad horizontal y la vida de los consorcios son fuente de innumerables problemas y conflictos. Un tema derivado de esta situación es el pago de las expensas, que en muchos casos son consideradas a injustamente elevadas por lo propietarios o inquilinos de los edificios. Se estima que hay alrededor de 700 mil departamentos en toda la Ciudad, repartidos en unos 55 mil edificios. Allí se aloja el 70% de los porteños, quienes destinan al pago de expensas entre el 5 y el 10% de sus ingresos mensuales.

Para mejorar la evaluación de costos y contribuir a mejorar la transparencia en la administración de los consorcios, el Gobierno porteño y el Ministerio de Economía nacional realizarán una encuesta en cerca de un millar de edificios porteños de los distintos barrios sobre niveles de expensas. También se proponen recabar una mayor información sobre el régimen de administración de los consorcios. El objetivo del trabajo es crear datos estándares para cada uno de los rubros que figuran en las expensas, que permitan establecer parámetros de comparación. Al contar con la mayor y mejor información que supone tener criterios de referencia, se está dando el primer paso para poder abaratar costos. Esto es así porque los consorcistas podrán comparar sus gastos con las expensas "testigo" y controlar mejor la gestión de los administradores, que al transparentarse los costos estarán más restringidos para abultarlos injustificadamente en su beneficio.

Pero además de los costos de las expensas, los consorcios de copropietarios cargan con los problemas de convivencia que se suscitan en una comunidad forzada a coordinar y expresar en común intereses particulares diversos. Las reglas que la rigen son los reglamentos de copropiedad, que si bien siguen pautas de orden general, pueden ser tan distintas como distintos son los edificios que reglamentan. Esta extrema atomización de reglas, típica de los consorcios, lleva a que sea difícil para los vecinos controlar la pertinencia o no de muchas de las decisiones que toman los administradores y las erogaciones que éstas insumen. Por eso es apropiado que pueda ponerse a disposición de los consorcistas información no sólo de costos de expensas, sino en materia de reglamentos de copropiedad. Esto contribuiría a reducir las oportunidades de abusos y a defenderá los intereses de los vecinos.

Diario *Clarín*, Buenos Aires, 6 de junio de 2000.

Tarzán

no es como nosotros

a. Justificación formativa

Las prácticas discriminatorias siempre representan una relación de poder y se expresan en tratos diferenciados en perjuicio de la dignidad del

otro. Comprender los mecanismos de la discriminación, reconocer las diferencias, analizar las relaciones entre diversidad y desigualdad en nuestra sociedad son temas centrales en la agen-

da de la ciudadanía y claves en una educación escolar pluralista.

Una película de dibujos animados permite analizar un caso bastante particular, en que un ser humano es discriminado por un grupo de monos y, a través de diferentes signos, da cuenta del dolor y la incertidumbre que le provoca el sentirse diferente y ser rechazado por ello. Esta actividad puede utilizarse como parte de un taller de *Educación en la paz y los derechos humanos* o para el abordaje formativo de situaciones cotidianas.

b. Desarrollo

En esta propuesta se utiliza la película *Tarzán* como disparador para tematizar la problemática de la discriminación. Por este motivo, es importante para el desarrollo de todo el trabajo que el docente haya visto el film previamente. La actividad comenzará pasando el video *Tarzán*. Luego, el docente organizará una charla para reconstruir con los alumnos el argumento, a partir de algunos interrogantes, por ejemplo:

- ¿Quiénes son los personajes de esta película?
- ¿Por qué Tarzán es criado por los gorilas?
- ¿Con qué propósito Jane y su padre visitan la selva?
- ¿Qué le sucede a Tarzán cuando conoce a otros seres humanos?
- ¿Qué les sucede a los gorilas cuando Tarzán conoce a otros hombres?
- ¿Cuál es el problema que se genera entre Tarzán y Clayton? ¿Cómo se resuelve?
- Hacia el final de la película, ¿qué decisión toman Jane y Tarzán?

Análisis: en este tramo de la actividad se analizará la película desde la óptica de la discrimina-

ción. Como aproximación a dicha problemática, el trabajo a partir de algunas preguntas permitirá a los alumnos identificar situaciones en las que hay prácticas discriminatorias.

- ¿Qué personaje es el que ocupa el lugar de "distinto" en esta película? ¿Por qué razón?
- ¿Cuáles son las diferencias entre Tarzán y los monos? Relaten algunas escenas en las que se muestren estas diferencias. ¿Qué aspectos tienen en común Tarzán y los monos?
- ¿En qué escenas uno se da cuenta de que Tarzán sufre por ser distinto de los animales?
- ¿Qué personajes tratan de modo diferente a Tarzán? ¿Lo hacen de igual forma a lo largo de la película o cambian?

Los alumnos contestarán en pequeños grupos y luego expondrán en el plenario las respuestas elaboradas. A continuación el docente les propondrá analizar algunas frases que dicen distintos personajes. El maestro colaborará con los alumnos para que reconstruyan el contexto en que se da cada una de las intervenciones de los personajes. La cuestión específica que deberán analizar es: ¿por qué cada personaje dice las siguientes afirmaciones?

- "*Qué feo que es, le faltan pelos*" (Terk cuando conoce a Tarzán).
- "*Somos iguales*" (Kala a Tarzán).
- "*Inventa tu propio sonido*" (Kala a Tarzán).
- "*¿Por qué te intimida lo que es diferente?*" (Tarzán a Kerchack).

Luego el docente preguntará a los alumnos qué opinan de cada uno de los comentarios seleccionados. Tras este análisis el docente conceptualizará la discriminación como aquella práctica en la que se da un trato de inferioridad a una persona o colectividad por motivos raciales, religio-

sos, políticos, etc. Tomará posición caracterizando dicha práctica como injusta y cuestionable. Es importante que en su exposición establezca diferencias entre el hecho de ser distinto y la práctica de ser discriminado, y que señale que no todo trato diferenciado conlleva discriminación (por ejemplo, los niños merecen un trato distinto que los adultos, esto se relaciona con el cuidado). El acento en la exposición debe estar puesto en que el trato discriminatorio implica fundamentalmente un trato de inferioridad de unos hacia otros. Puede relacionar esta historia con otras, como "El Patito Feo" o la película "Hércules", en las que también aparecen prácticas discriminatorias.

En esta exposición el docente también puede plantear el problema de la discriminación como uno de los temas actuales que se discuten y sobre el cual se reflexiona. Para ejemplificar la actualidad de esta problemática puede hacer referencia a otras versiones de la historia de *Tarzán* en las que no estaba presente este tema.

Análisis de otras situaciones: en esta etapa de la actividad los alumnos reconocerán e identificarán prácticas discriminatorias en situaciones reales. El docente planteará las siguientes preguntas que los alumnos responderán en forma individual:

- ¿Qué otras situaciones conocés donde alguien sufra por recibir un trato diferenciado por parte de otros? ¿Qué opinás de estas situaciones?
- ¿Qué otras situaciones conocés donde haya personas que reciben un trato diferenciado y no sufren por ello? ¿Qué opinás de estas situaciones?

Luego del momento de escritura, se pasará al plenario en el que los alumnos expondrán las respuestas elaboradas. En caso de que fuera necesario, el docente podrá brindar otros ejem-

plos de prácticas discriminatorias presentes en ámbitos cotidianos (espectáculos deportivos, la prohibición del ingreso de algunas personas a ciertos lugares, etcétera).

c. Alternativas para insertar la actividad en un proyecto

En el abordaje formativo de situaciones cotidianas es cada vez más frecuente hallar situaciones de discriminación, etiquetamiento y exclusión dentro de los mismos grupos escolares.²³ Es probable que encarar frontalmente el problema no suscite una buena recepción y, por el contrario, genere resistencias o negación del problema. Es conveniente abordar la discriminación desde actividades que planteen el fenómeno en otros grupos y por diferentes motivos. A partir del análisis de varios casos, puede surgir la relación entre aquello que cuestionan en otros, pero aceptan en las relaciones grupales cotidianas. Es probable que este tipo de actividades ayuden a interpretar la realidad cercana con una óptica diferente de la que prima actualmente en algunos grupos.

Del mismo modo, esta actividad puede utilizarse como parte de un taller de *Educación en la paz y los derechos humanos*, en que se analicen las prácticas discriminatorias en diferentes contextos. El recurso literario puede dar lugar al análisis de casos reales, por ejemplo, el régimen de "apartheid" en Sudáfrica o la situación de la mujer en diferentes culturas sexistas. Además del sentido formativo que ese análisis tiene en sí mismo, servirá como "mediador" para interpretar la realidad de la comunidad local y de la propia escuela y grupo de pares.

d. Materiales para los alumnos

Tarzán, película (Disney, 1999).

²³ María Rosa Neufeld y Jens Ariel Thisted (1999), en una investigación realizada en escuelas de Buenos Aires, analizan estas relaciones de discriminación dentro de los grupos escolares, en relación con otras prácticas sociales de discriminación hacia los inmigrantes recientes.

Bibliografía

DURKHEIM, Emile. *La educación moral*, Buenos Aires, Schapire, 1973.

GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica. Marco General*, Buenos Aires, 1999.

GÓMEZ, Marcelo Flavio. *Sociología del disciplinamiento escolar*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1993.

KOHLBERG, Lawrence. *De lo que es a lo que debe ser. Cómo cometer la falacia naturalista y vencerla en el estudio del desarrollo moral*, Buenos Aires, Almagesto, 1998 (edición original en inglés: 1971).

KOHLBERG, Lawrence; POWER, F. C. y HIGGINS, A., *La educación moral según Lawrence Kohlberg* Barcelona, Gedisa, 1997.

MARTÍNEZ, Miquel y PUIG, Josep M. (comps.). *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*, Barcelona, Graó - ICE, 1991.

OSER, Fritz. "Futuras perspectivas de la educación moral" en Buxarrais, María Rosa y Martínez, Miquel (comps.). *Educación en valores y desarrollo moral*, Barcelona, ICE - OEI, 1996.

PUIG ROVIRA, Josep María. *La construcción de la personalidad moral*, Barcelona, Paidós, 1996.

— *La educación moral en la enseñanza obligatoria*, Barcelona, ICE - Horsori, 1995.

TRILLA, Jaume. "Procedimientos de la neutralidad activa", en Martínez y Puig (1991).

— *El profesor y los valores controvertidos; neutralidad y beligerancia en la educación*, Barcelona, Paidós, 1992.

UHL, Siegfried. *Los medios de educación moral y su eficacia*, Barcelona, Herder, 1997.