

POLÍTICA NACIONAL PARA LA
AMPLIACIÓN DE LA JORNADA
ESCOLAR EN EL NIVEL PRIMARIO

MÁS TIEMPO,
MEJOR ESCUELA

Propuestas para la enseñanza en el área de **Formación Ética y Ciudadana**

Valores, derechos y participación



Ministerio de
Educación

Presidencia de la Nación

PRESIDENTA DE LA NACIÓN

Dra. Cristina Fernández de Kirchner

JEFE DE GABINETE DE MINISTROS

Dr. Juan Manuel Abal Medina

MINISTRO DE EDUCACIÓN

Prof. Alberto E. Sileoni

SECRETARIO DE EDUCACIÓN

Lic. Jaime Perczyk

JEFE DE GABINETE

A.S. Pablo Urquiza

SUBSECRETARIO DE EQUIDAD Y CALIDAD EDUCATIVA

Lic. Gabriel Brener

DIRECTORA NACIONAL DE GESTIÓN EDUCATIVA

Lic. Delia Méndez

POLÍTICA NACIONAL PARA LA
AMPLIACIÓN DE LA JORNADA
ESCOLAR EN EL NIVEL PRIMARIO

MÁS TIEMPO,
MEJOR ESCUELA

Propuestas para la enseñanza en el área de **Formación Ética y Ciudadana**

Valores, derechos y participación



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación

DIRECTORA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Lic. Silvia Storino

COORDINADORA DE ÁREAS CURRICULARES

Lic. Cecilia Cresta

SEGUIMIENTO, LECTURA CRÍTICA Y ASESORAMIENTO PEDAGÓGICO

Cecilia Bertrán y Marion Ruth Evans, Marcela Terry y Ana Laura Herrera

AUTORES

Pablo Erramuspe y Gustavo Schujman (primero y segundo taller); Gerardo Averbuj, Lucía Bozzalla, Gabriela Tarantino y Graciela Zaritzky (tercer taller).

COORDINACIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS

Gustavo Bombini

RESPONSABLE DE PUBLICACIONES

Gonzalo Blanco

EDICIÓN Y CORRECCIÓN

Cecilia Pino

DISEÑO

Rafael Medel

Mario Pesci

Violeta Rizzo

Paula Salvatierra

DOCUMENTACIÓN FOTOGRÁFICA

María Celeste Iglesias

Propuestas para la enseñanza en el área de formación ética y ciudadana : valores, derechos y participación / Pablo Erramuspe ... [et.al.] ; con colaboración de Cecilia Bertrán ... [et.al.]. - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2012.

76 p. : il. ; 28x20 cm. - (Más tiempo, mejor escuela)

ISBN 978-950-00-0951-5

1. Educación en Valores. 2. Formación Docente. I. Erramuspe, Pablo II. Bertrán, Cecilia, colab.

CDD 371.1

Fecha de catalogación: 08/08/2012

PALABRAS INICIALES

Estimados colegas:

Todos quienes hacemos a diario el Estado educador -docentes, supervisores, directivos y funcionarios- venimos trabajando intensamente para que la escuela pública sea el ámbito por excelencia en el que se garantice el derecho a aprender y a enseñar.

En este nuevo período de gobierno, asumimos nuevos y ambiciosos desafíos pedagógicos; en este caso, la ampliación de la jornada de nuestras escuelas primarias. Esta ampliación, enmarcada en una política hacia la niñez que busca ofrecer una experiencia rica, valiosa y relevante, expresa el firme propósito de generar iguales oportunidades en el acceso al conocimiento y a los bienes culturales de todos los niños y las niñas de Argentina.

Estamos presentes en esta tarea y queremos convocarlos, con estos cuadernillos, a la realización común de este proyecto. Los materiales que presentamos pretenden orientar y fortalecer el proceso colectivo de reflexión, la toma de decisiones y la reorganización de las escuelas. Tenemos plena confianza en que esta oportunidad será aprovechada y enriquecida en cada institución, en cada aula, en cada tiempo de reflexión, en cada encuentro entre docentes y niños.

Con el deseo de compartir un buen año de trabajo y de seguir pensando juntos la tarea de educar, los saludo cordialmente.

Prof. Alberto Sileoni
Ministro de Educación de la Nación

LA ESCUELA PRIMARIA AMPLÍA SU JORNADA

PRESENTACIÓN

El Estado Nacional reasumió desde el 2003 la responsabilidad de recuperar la escuela como espacio de enseñanza, revalorizar su función como institución integradora, potenciadora de vínculos y lazos sociales, constructora de ciudadanía. Diversas acciones pedagógicas y socioeducativas se han puesto en marcha para reconstituir las condiciones pedagógicas e institucionales para que todos los maestros y maestras puedan enseñar y todos los niños y niñas puedan aprender.

La ampliación de la jornada para las escuelas primarias fue establecida por la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206. A su vez, el Consejo Federal de Educación (CFE) resolvió inscribir dicha meta en el marco de las políticas de mejora progresiva de la calidad en las condiciones de escolaridad, el trabajo docente, los procesos de enseñanza y los aprendizajes. Ese órgano resolvió, entre las estrategias y acciones para la Educación Primaria, “implementar la puesta en marcha de modelos pedagógicos de jornada extendida y/o completa” (Resolución CFE N° 134/11).

En este marco, desde el Ministerio de Educación de la Nación se desplegaron acciones para acompañar a las jurisdicciones en el proceso de implementación de la ampliación de la jornada escolar y se definieron orientaciones para la elaboración de la propuesta pedagógica de las escuelas, de

modo que, de acuerdo con sus posibilidades y decisiones particulares, cada estado provincial garantice la viabilidad y consolidación de esta política.

Dado que la ampliación de la jornada escolar se constituye como horizonte para la totalidad de las escuelas, es esta una nueva oportunidad para contribuir a su reformulación conceptual y organizativa, pues queremos enriquecer la tradición y el reconocimiento social y político que supieron tener en épocas pasadas. Sabemos también que las transformaciones culturales y sociales de los últimos treinta años han aportado rasgos de complejidad al escenario cotidiano de las escuelas, lo que requiere encontrar mejores maneras de enseñar y ofrecer más y mejores condiciones para que el aprendizaje se torne efectivo.

En los últimos años la tasa neta de escolarización del nivel ha aumentado y los indicadores vienen mostrando una alta tendencia de mejora; sin embargo aún persisten situaciones que indican la existencia de desigualdades educativas. Es necesario enfocar la mirada sobre una trayectoria escolar en la que se advierten, para un conjunto importante de niños, rasgos de **discontinuidad** y **baja intensidad** en los efectos sobre el aprendizaje. Discontinuidad producto de ausencias de niños y docentes, de falta de rutinas organizadoras y propuestas de enseñanza progresivas y sin cortes y baja intensidad que refiere al hecho de que se puede estar en la escuela, se puede asistir y, sin embargo, alcanzar pocos e insuficientes aprendizajes.

Si bien se requieren mayores indagaciones al respecto, es posible vincular esas trayectorias no sólo a las condiciones socioeconómicas que estadísticamente muestran alta incidencia en los desempeños, sino también a ciertas características de la propuesta escolar. En este sentido, se vuelve especialmente relevante seguir avanzando en nuestras escuelas en la producción de saberes y experiencias que permitan desarrollar modelos pedagógicos más efectivos para el aprendizaje de todos los niños y las niñas, a la vez que revisar aquello que en el modelo usual afecta la continuidad de la enseñanza.

La propuesta para la ampliación de la jornada escolar adquiere su sentido en el marco de un proceso gradual de implementación que considera a las aproximadamente 2700 escuelas del país que ya cuentan con jornada extendida o completa y tiene como perspectiva a un conjunto de instituciones de educación primaria que progresivamente se irán incorporando a dicha implementación hasta el 2016. De esta manera, no se trata de un proyecto coyuntural, sino que se inscribe en los sentidos político-pedagógicos que señalan un nuevo horizonte para la escuela primaria argentina.

Dichos sentidos nos ponen frente a los desafíos de:

- ▶ repensar las cualidades de la experiencia escolar;
- ▶ fortalecer y producir modelos pedagógicos y organizacionales que potencien la enseñanza y el aprendizaje en contextos de diversidad (culturales, de ritmos de apropiación, etcétera);
- ▶ fortalecer las trayectorias escolares de los niños y las niñas a partir del despliegue de estrategias institucionales y mejores condiciones de enseñanza.

Asumimos el compromiso de hacer de la escuela pública un ámbito más justo, de inclusión educativa, en donde el derecho a enseñar y aprender se despliegue en el desarrollo de vínculos sólidos de afecto, respeto y solidaridad. Más tiempo de los niños en la escuela es construir un país con mayor justicia; nos demanda encontrar nuevas y mejores maneras de enseñar y ofrecerles a nuestros alumnos más y mejores condiciones para que el aprendizaje se torne efectivo, también nos impulsa a recuperar aquellas tradiciones que convirtieron a la escuela pública en la mejor expresión de un proyecto democratizador.

Frente al desafío de contar con más tiempo para enseñar y aprender en nuestras escuelas, el material que estamos presentando pone a disposición de los colegas directivos y docentes de todas las jurisdicciones del país, reflexiones y orientaciones que nos permitan pensar en conjunto algunas dimensiones para desplegar una propuesta pedagógica de cara al siglo XXI..

Dirección de Nivel Primario

ACERCA DE LA COLECCIÓN

Como parte de un entramado de políticas públicas, ponemos a disposición de las escuelas primarias una serie de materiales para directivos y docentes a fin de orientar el proceso colectivo de reflexión y la toma de decisiones que efectivice esta interesante oportunidad para repensar conceptual y organizativamente la escuela. Por consiguiente, han sido elaborados con la intención de acompañar en el armado de secuencias de enseñanza que contribuyan a hacer efectivo el derecho de cada niño a una educación integral y de calidad.

Los cuadernillos que conforman la colección incluyen propuestas de enseñanza de núcleos priorizados para las áreas del currículo –Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación Tecnológica, Educación Física, Educación Artística, Formación Ética y Ciudadana y Lenguas Extranjeras–, así como de temas relevantes de la agenda contemporánea que trascienden la división en áreas propia de la organización tradicional de la escuela primaria y se inscriben transversalmente –como educación ambiental, educación sexual integral, entre otros–.

Dichas propuestas pretenden ofrecer ideas y alternativas, impulsar, orientar y sugerir modos de enseñanza y ricas invitaciones para sumar al trabajo cotidiano, en una escuela primaria que amplía su jornada. Conllevan la intención de constituirse en un insumo para la planificación de la enseñanza que, con la perspectiva de un tiempo escolar más extenso, hará cada equipo docente particular.

Al momento de acercarse a estos materiales es importante tener presente que la finalidad con la que ampliamos la jornada escolar de las escuelas primarias es la de “asegurar el logro de los objetivos fijados para este nivel”. En este sentido, las propuestas que aquí se presentan se plantean en continuidad con lo que los docentes vienen haciendo a diario en las escuelas: su encuadre lo constituyen los objetivos de la Educación Primaria establecidos en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y en las respectivas Leyes provinciales; sus contenidos apuestan a la concreción de los acuerdos curriculares nacionales y jurisdiccionales.

Sin embargo, también aportan algo distinto. Lejos de presentarse como un conjunto de talleres para ser sumados de manera aislada e independiente a la tarea habitual de la escuela, estos materiales ponen a disposición propuestas didácticas para la profundización de los saberes y el abordaje recurrente de temas propios de la educación primaria, con estrategias innovadoras y distintos modos de agrupar a chicos y chicas. Propuestas

didácticas que animen a los y las docentes a trabajar de manera articulada y pertinente con varias áreas o a abordar temas y problemas propios de la contemporaneidad. Propuestas que contribuyan a que ese mayor tiempo del que ahora disponemos sea un tiempo productivo en términos de aprendizaje para nuestros chicos y chicas.

En el caso del área de Formación Ética y Ciudadana la extensión de la jornada brinda la posibilidad de ampliar el tiempo dedicado a la participación en experiencias democráticas y de ejercicio ciudadano –áulicas, institucionales y/o comunitarias– que fortalezcan las actitudes de autonomía, responsabilidad y solidaridad a partir de considerar a las personas como sujetos de derechos y obligaciones. Asimismo permite multiplicar las situaciones de reconocimiento, ejercicio y defensa de los Derechos del Niño en la vida cotidiana de los chicos y chicas en y fuera de la escuela.

Desde la consideración de que a participar, se aprende, una escuela que amplía su tiempo de enseñanza posibilita dar más espacio a la práctica del diálogo y a su valoración como herramienta para afrontar conflictos y su resolución en la comunidad educativa, en otros ámbitos y situaciones. Los saberes y prácticas en juego claves para la formación ética y la construcción de ciudadanía de nuestros alumnos y alumnas, implican abordar temas relacionados no solo con derechos sino también en torno a normas y valores. En este sentido, entendemos que la posibilidad de reunir para estas actividades a chicos de diferentes años del 2º ciclo enriquece la apertura a puntos de vista diversos.

En síntesis, la invitación es a explorar los cuadernillos, analizarlos, hacerlos propios y recrearlos, a la hora de diseñar las propias alternativas didácticas, en estrecha relación con los desafíos pedagógicos que plantean las alumnas y alumnos, en el día a día de cada escuela. Esperamos que los materiales se conviertan en una herramienta que contribuya a la tarea y a los desafíos que tenemos por delante en la implementación de las propuestas de ampliación de la jornada escolar; y que juntos logremos hacer una escuela en la que se enriquezca y potencie la trayectoria escolar de los niños y las niñas de nuestra patria.

Departamento de Áreas Curriculares

PROPUESTAS PARA LA ENSEÑANZA EN EL ÁREA DE **FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA**

Valores, derechos y participación

INTRODUCCIÓN

Es innegable que todo docente transmite a sus alumnos una serie de valores. Lo que el docente dice y hace durante las clases, su posición frente a los diversos temas que se abordan, sus modos de intervenir en los conflictos entre niños y niñas, son acciones mediante las cuales se transmiten valores a los alumnos que pueden influir de un modo u otro en ellos.

Pero también es innegable que transmitir valores en el acto de enseñar no significa necesariamente formar en ética y ciudadanía. Esta formación precisa de un acto deliberado por parte del docente, implica el conocimiento y la selección de ciertos contenidos y el manejo de adecuadas estrategias didácticas.

En este marco, para el área de Formación Ética y Ciudadana, la ampliación de la jornada escolar representa la oportunidad para un desarrollo más significativo y fructífero de temas que se vinculan con esta asignatura. Esta propuesta incluye, entonces, actualizaciones en diversos saberes y prácticas propios, sus articulaciones con otros contenidos del currículo y temas de la agenda contemporánea, así como variantes didácticas que contribuyan a construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los chicos y chicas ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura.¹

1. La Ley Nacional de Educación sancionada en el año 2006 sostiene que las escuelas de nivel primario serán de jornada extendida o completa; de similar manera, la Ley de Financiamiento Educativo dispone que al año 2010 el 30 % de la matrícula del Nivel Primario del país en los sectores más desfavorecidos socialmente se hallarán en escuelas de jornada extendida o completa. Ambas regulaciones plantean un horizonte educativo que altera de manera significativa el tiempo escolar de los niños en beneficio de un enriquecimiento de la propuesta educativa de las escuelas.

El sentido de un espacio curricular denominado “Formación Ética y Ciudadana” tiene entre sus propósitos ofrecer un marco definido que oriente a los docentes en la tarea de hacer efectiva la enseñanza de cuestiones relacionadas con la ética y la ciudadanía.

Puede afirmarse que Formación Ética y Ciudadana en el Nivel Primario tiene diferentes modos de inserción, entre los que se pueden destacar los siguientes:

- ▶ Durante el abordaje formativo de situaciones cotidianas: la convivencia escolar (como toda convivencia entre individuos y grupos) da lugar a numerosas y diversas situaciones conflictivas. La formación ética y ciudadana se despliega cuando, a partir de algunas de esas situaciones, se formulan problemas y se desarrollan contenidos en el aula (relacionados, por ejemplo, con la discriminación o con el reconocimiento del otro).
- ▶ Durante el desarrollo de otras asignaturas: las distintas asignaturas que se enseñan en el Nivel Primario, pertenecientes a las diferentes áreas curriculares (como Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Lengua, Matemática, Educación Física, Educación Artística, Educación Tecnológica) contienen contenidos relevantes para la formación ética y ciudadana. Por ejemplo, cuando en la clase de Historia se estudia la Conquista de América y el docente aborda problemáticas vinculadas con las relaciones entre las culturas, el etnocentrismo, los modos estigmatizantes de mirar al otro, etcétera.
- ▶ A través de proyectos transversales: las instituciones educativas suelen elaborar proyectos transversales. Entre estos proyectos figuran los que están guiados por el propósito de educar en ética y ciudadanía. Por ejemplo, proyectos sobre medio ambiente, salud, consumo o derechos humanos, que merecen un tratamiento multidisciplinario y una articulación entre las distintas áreas curriculares.
- ▶ Mediante contenidos propios de Formación Ética y Ciudadana: Si bien la formación ética y ciudadana del alumnado no se da sólo en un espacio específico, es necesario dar lugar al tratamiento de ciertos contenidos. Así, por ejemplo, el diálogo es un contenido procedimental y un valor. Pero el diálogo es también un tema a tratar en el aula. Lo mismo puede decirse de la solidaridad o de las formas de vida democráticas.

Uno de los obstáculos concretos con el que se encuentra el docente para poder desarrollar adecuadamente los contenidos y estrategias de Formación Ética y Ciudadana es la falta de tiempo. El tiempo en la escuela es limitado y las prescripciones curriculares que el docente debe cumplir son muchas y complejas. Por esta razón, a veces se ve obligado a tomar decisiones que, en muchas ocasiones, van en detrimento de espacios curriculares como el de Formación Ética y Ciudadana.

No se trata de ir más allá de los contenidos que son comunes a todos los alumnos del Nivel, es decir de los NAP del área para el Segundo Ciclo,² sino de ampliar la apropiación de esos contenidos para mejorar su aprendizaje. No se trata de trascender el diseño curricular inspirado en los NAP, sino de profundizarlo, incorporando estrategias innovadoras que permitan abordar estos contenidos desde una perspectiva conceptual, vivencial e imaginativa.

A partir de la consideración de que a participar se aprende, una escuela que amplía su tiempo de enseñanza posibilita dar más espacio a la práctica del diálogo y a su valoración como herramienta para afrontar conflictos y su resolución en la comunidad educativa, en otros ámbitos y situaciones. Los saberes y prácticas en juego clave para la formación ética y la construcción de ciudadanía de nuestros alumnos y alumnas implican abordar temas relacionados no sólo con derechos sino también con normas y valores. En este sentido, entendemos que la posibilidad de reunir para estas actividades a chicos de diferentes años del Segundo Ciclo dará lugar a puntos de vista diversos. Con este propósito, encontrarán en este material tres propuestas de talleres en torno a: los valores (destinada a alumnos y alumnas de 4° y 5° grados), los derechos (6° y 7° grados) y la participación (que posibilitará integrar a chicos y chicas de todo el Segundo Ciclo).

SOBRE LA MODALIDAD “TALLER”

La palabra “taller” se empleaba, desde antes de la revolución industrial, para referirse al espacio donde se llevaba a cabo el trabajo de elaboración de manufacturas, manual, artesanal o artístico, como el taller de talabartería, de costura o de pintura artística. Actualmente su significado se extendió al resto de las tecnologías, ciencias, artes y oficios. Así, existen talleres literarios, de escritura, científicos o filosóficos, entre otros.

En francés, la palabra *atelier* se suele utilizar para hacer referencia a un taller artístico donde se reúnen conocedores de un tema que intercambian sus conocimientos o problematizaciones acerca de este.

En el ámbito de la educación, un taller consiste en un espacio de aprendizaje participativo en torno a los contenidos y las estrategias didácticas de

2. NAP Formación Ética y Ciudadana, para Segundo Ciclo de Educación Primaria y Séptimo año de Educación Primaria / Primer año de Educación Secundaria. Disponible en el servidor pedagógico de las aulas digitales móviles y en http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res11/135-11_04.pdf.

algún área curricular o de alguna disciplina, así como de temas pedagógicos e institucionales. El trabajo grupal puede permitir además de la apropiación de conocimientos y métodos, la elaboración de un producto concreto, como la confección de una revista o de un corto cinematográfico.

El taller no es solamente en un espacio, sino que consiste fundamentalmente en una tarea, que se emprende con otros y de la cual ha de dar testimonio un producto, una reconstrucción creativa de lo trabajado.

La jornada ampliada permite que la alternativa didáctica del taller resulte óptima para crear situaciones de aprendizaje diversas en las que los alumnos pueden sentirse protagonistas, plantearse problemas, elevar su autoestima y la estima de los otros, internalizar lúdicamente reglas de juego, normas y derechos.

Si bien los propósitos y los saberes que se abordarán en los talleres que se proponen para el área de Formación Ética y Ciudadana son los mismos que ya vienen orientando la enseñanza, es esperable que la ampliación del tiempo escolar también permita:

- ▶ reivindicar el juego como dimensión significativa de las estrategias didácticas;
- ▶ dar lugar al libre despliegue de la imaginación de niños y niñas;
- ▶ presentar situaciones que estimulen la problematización de estos saberes que no se perciben habitualmente como problemáticas, ofreciendo a los alumnos la oportunidad de llevar a cabo una resolución crítica y creativa.

ENFOQUE DE LA PROPUESTA

Los talleres que aquí se proponen se fundamentan en un enfoque que valora la formación ética por sobre la educación moral. Enseñar ética no es inculcar a los alumnos una moral, y enseñarles ciudadanía no se reduce a que memoricen artículos de la Constitución Nacional. Por eso, aun cuando la diferencia entre ética y moral es convencional, resulta útil establecer esta distinción para asumir una perspectiva de la enseñanza de la ética en la escuela.

Desde el punto de vista etimológico, las palabras “ética” y “moral” se refieren a hábitos y costumbres. Aunque en el uso cotidiano aparecen como sinónimos, es útil distinguirlos para pensar su tratamiento en la escuela.

La **moral** puede definirse como el **conjunto de normas, valores y costumbres que rigen en un grupo** (ya sea este social, cultural, étnico,

religioso). Siguiendo esta definición, en una determinada sociedad pueden convivir morales diversas.

La **ética**, en cambio, puede entenderse como una **reflexión sobre el origen, la articulación y el fundamento de los conjuntos de normas, valores y costumbres de los grupos humanos**. Por ejemplo, la ética se pregunta por qué ciertas normas nos parecen justas o por qué algo es considerado valioso. Desde esta perspectiva, la ética es una disciplina racional, una rama de la filosofía cuyo objeto es la moral.

Teniendo en cuenta esta distinción, puede afirmarse que la formación ética pretende brindar a los alumnos herramientas para que sean capaces de analizar críticamente y fundamentar conductas propias y ajenas, reflexionar sobre el sentido y la funcionalidad de las normas, argumentar a favor y en contra de posturas valorativas diversas, debatir con el fin de explicitar las diferencias e indagar en el modo de llegar a acuerdos posibles para la acción colectiva. Y la tarea del docente que se ocupa *de* y se preocupa *por* la formación ética no consiste, entonces, en inculcar una determinada moral, en transmitir una escala de valores, sino en generar espacios y ofrecer elementos para que los alumnos puedan pensar, reflexionar, debatir sobre aspectos relacionados con la moral y para que sean capaces de argumentar a favor o en contra de normas, valores, conductas.

La educación moral (en sentido tradicional) se ha ocupado de transmitir *una* moral. La formación ética no se identifica con este tipo de educación. No consiste en la transmisión (menos aún, la inculcación) de una tradición, sino en crear condiciones para que los estudiantes puedan, paulatina y autónomamente, armar sus propias matrices de valores, ser capaces de construir de manera conjunta una serie de acuerdos básicos en pos de una convivencia justa, de justificar sus propias acciones y juzgar críticamente las acciones de los demás, de ponerse en el lugar del otro para comprenderlo desde dentro, de salirse de su propio yo, descentrarse, para entrar en la esfera de los otros y de esta forma ampliar su visión del mundo.

Desde esta perspectiva, el trabajo escolar vinculado a la formación ética y ciudadana debería contemplar el tratamiento de normas y valores, así como de situaciones de discriminación y de ejercicio y/o vulneración de los derechos humanos mediante:

- ▶ conversaciones y diálogos;
- ▶ intercambios argumentativos ricos y variados;
- ▶ la observación y narración de experiencias;

- ▶ la participación y el protagonismo de los chicos en experiencias democráticas y solidarias;
- ▶ la utilización de ejemplos, experiencias e historias de vida.

EL CINE Y LA LITERATURA COMO RECURSOS

La propuesta que presentamos a continuación utiliza como recursos relatos literarios y filmes cinematográficos. La utilización de estos recursos no es azarosa: diversas producciones literarias y cinematográficas presentan personajes complejos y acciones en situación que ponen en juego, a veces tácitamente, diferentes escalas de valores, dilemas o problemas morales y un conjunto de derechos fundamentales.

Aclaremos que la propuesta es abierta. Los docentes podrán utilizarla críticamente, introducir variaciones, aportar nuevas ideas y actividades. Más aún, el propósito es que sirva para alentar un uso crítico, variado y enriquecido.

Si bien no es novedoso que en las escuelas se utilicen recursos literarios y fílmicos como forma de introducir debates o análisis valorativos, este uso ha sido cuestionado en más de una oportunidad. Quienes critican la utilización de obras artísticas con fines pedagógicos, consideran que el arte no está al servicio de la transmisión de mensajes morales, éticos o políticos. Estas voces sostienen que la obra de arte debe ser apreciada por sí misma, en su valor estético, y no como medio para fines extraartísticos. En palabras de Oscar Wilde: “Un libro no es, en modo alguno, moral o inmoral. Los libros están bien o mal escritos. Eso es todo”.

Esta autonomía de la literatura con respecto a la moral se instaló en el campo literario contemporáneo como algo evidente. Escritores como Baudelaire o Flaubert levantaron el lema “el arte por el arte”. Esta perspectiva se puede adoptar con respecto a cualquier género artístico: la pintura, la literatura, el teatro, el cine. Desde este punto de vista, utilizar una obra artística para analizar o debatir su contenido moral, ético o político, sería desmerecerla en tanto obra artística.

Sin desconocer la existencia de estas críticas la propuesta que aquí se presenta tiene objetivos pedagógicos. Sostenemos que educar es, entre otras cosas, introducir al niño y a la niña en el mundo de la cultura. La palabra “cultura” tiene varias acepciones. Pero se puede aceptar que este término, en sentido amplio, refiere a todo lo que no es parte de la “na-

turalidad”. Cultura es todo lo que el ser humano produce (monumentos, ciudades, normas, costumbres, teorías científicas, productos tecnológicos, obras de arte, etcétera). De este modo, es posible afirmar que todo lo que se enseña en las escuelas, que todo contenido curricular es una porción del mundo de la cultura.

Uno de los modos de propiciar esta entrada en el mundo de la cultura es dándoles a conocer las “buenas” obras de arte. Consideramos que lo que es reprochable es el uso de las obras artísticas sólo como medios para transmitir valores o para discutir sobre cuestiones ético-políticas. En primer lugar, es necesario seleccionar auténticas obras de arte que sean apreciadas por los alumnos y las alumnas desde su dimensión estética.

Podemos decir que en esta propuesta de talleres las obras seleccionadas son excelentes desde el punto de vista artístico, valen por sí mismas, independientemente de sus contenidos valorativos (por ejemplo: cuentos de Oscar Wilde, de Saint-Exupéry, de Mark Twain). Pero estas características no impiden que también pueda analizarse lo que estas obras transmiten junto con su contenido estético: sus contenidos éticos, las situaciones problemáticas que plantean, los dilemas que suscitan.

Con respecto a la producción cinematográfica, es claro que actualmente su recepción es muy relevante en niños, jóvenes y adultos, en el marco de la actual cultura de la imagen. Esto proporciona un plus de motivación para su utilización en el aula como herramienta educativa para la formación ética y ciudadana de los alumnos y alumnas.

Analizar un filme es comprender la forma en que el mundo es representado y mediado. Es una pregunta constante sobre el modo en que damos sentido al mundo, y a la manera en que el cine, como otros medios de comunicación, le da sentido para nosotros. Porque sólo preguntándonos respecto de la forma en que los medios producen significados, podremos comprender cómo modifican e influyen sobre nuestras percepciones de la realidad. (Morduchowicz, Marcón y Camarda, 2007)

Además, consideramos que los filmes trazan identidades. Las películas representan a grupos e individuos cercanos o lejanos a nosotros. Permiten una aproximación a quién es el otro mediante su imagen en una historia filmada, reforzando o cuestionando estereotipos que ya existen en la so-

ciudad. En este marco se inscriben las actividades que se presentan en esta propuesta que utiliza como recursos a la literatura y al cine.

TALLER 1. VALORES

Para alumnos y alumnas de 4° y 5° grados

Las cuestiones valorativas están presentes en todos los ámbitos y atañen a personas de cualquier edad. En efecto, todos los seres humanos, niños, jóvenes y adultos, tienen la capacidad de valorar. Y las valoraciones que efectúa cada individuo se expresan en sus gustos, preferencias y elecciones. El taller que se presenta a continuación tiene como finalidad que los chicos y chicas sean conscientes de sus valoraciones, asuman responsablemente sus modos de valorar, reconozcan la diversidad valorativa que puede darse en el grupo de clase o en otros grupos y que respeten las diferencias legítimas expresadas en los debates e intercambios.

FUNDAMENTACIÓN. ¿QUÉ SON LOS VALORES?

Los chicos y las chicas del Segundo Ciclo se encuentran en condiciones de comprender el significado básico del concepto “valor” y algunas de las clasificaciones y problemas que se vinculan con este. Pueden comprender, con el acompañamiento del docente, qué significa una tabla o una escala de valores, en qué se distinguen los valores éticos de los estéticos, qué es un juicio de valor o en qué consiste un conflicto de valores.

A continuación, se presenta un breve marco teórico que, si bien no es el que se enseñará a los alumnos y las alumnas del Nivel Primario, es impor-

tante que el docente lo tenga en cuenta a la hora de abordar un taller sobre valores o de coordinar un debate entre los chicos.³

La palabra “valor” proviene de la economía clásica (Adam Smith y David Ricardo), en la cual se distinguía el “valor de uso” del “valor de cambio”. El valor de uso es el que un objeto tiene para satisfacer una necesidad. Este término se refiere a los rasgos de las cosas gracias a los cuales resultan útiles para la satisfacción de cualquier tipo de necesidad (desde las más biológicas, como comer, hasta las más espirituales, como las que se refieren al ocio y el mundo de la cultura). Por ejemplo, el valor de uso de un celular consiste en su utilidad para comunicarnos (o también, para escuchar música, jugar o sacar fotos).

El valor de cambio, sin embargo es el valor que un objeto tiene en el mercado, y se expresa en términos cuantitativos, medidos por el dinero (los precios de los productos). Dos objetos con diferente valor de uso pueden tener el mismo valor de cambio si así lo determinan las leyes del mercado. Por ejemplo, una computadora puede costar lo mismo que una moto.

Desde su dimensión filosófica, puede decirse que un valor expresa nuestra actitud hacia algo que no nos resulta indiferente. En general, valoramos positivamente aquello que nos agrada (por ejemplo, una música, una comida, un clima, una acción buena, un gesto). Pero también es posible valorar algo que nos desagrada (por ejemplo, un remedio que nos resulta muy amargo pero que debemos ingerir si queremos curarnos de una enfermedad). Nuestros valores están fuertemente influidos por la sociedad en la que vivimos. Pertenece a una época, a una cultura. Nuestra apreciación de las cosas se ajusta, en buena medida, a pautas y criterios que no inventamos sino que nos son dados por los que nos rodean. La mayoría de nuestros valores suelen coincidir con valores grupales, familiares, sociales. Nacen de la interacción con los demás, no de cada uno por separado. Por supuesto, es posible que alguien valore positivamente algo que para la mayoría carece de valor. Además, con frecuencia nos enfrentamos a conflictos de valores. En esas circunstancias, dudamos sobre qué es lo mejor para nosotros o para los demás. Valoramos, por ejemplo, decir la verdad, pero podemos estar en una situación en la que decírsela a cierta persona podría ocasionarle un insostenible dolor. Como también valoramos el

3. El marco teórico para esta propuesta puede encontrarse en la obra del filósofo argentino Risieri Frondizi (1995).

cuidado del otro y rechazamos la crueldad, podemos llegar a sentir que no es éticamente justificable decir la verdad en esa particular circunstancia.

Las características fundamentales de los valores son la polaridad y la jerarquía. Lo bueno tiene su opuesto: lo malo. Lo justo tiene su opuesto: lo injusto. Lo bello tiene su opuesto: lo feo. Lo útil tiene su opuesto: lo inútil. A cada valor positivo le corresponde un valor negativo. A esta característica de los valores se la llama **polaridad**, e indica que aquello que valoramos no nos es indiferente: lo aceptamos o lo rechazamos, nos produce placer o desagrado, nos satisface o nos repugna.

Además, las personas consideramos que hay valores superiores a otros, es decir, que existe una **jerarquía** de valores. Cada uno, con sus acciones, con sus elecciones y preferencias, muestra cuáles son los valores que considera inferiores y cuáles superiores.

Nuestras preferencias son las que revelan nuestra jerarquía de valores. Esta jerarquía puede ser diferente en cada persona y puede cambiar a lo largo de la vida. Generalmente se da un conflicto de valores cuando mostramos cuáles son los valores que consideramos superiores y cuáles inferiores.

Entre los problemas relevantes en torno a los valores se destaca el que plantea si son objetivos (válidos para todos) o subjetivos (válidos para uno o para un grupo o comunidad), relativos o absolutos, particulares o universales. Dicho problema puede expresarse mediante la pregunta: ¿las cosas tienen valor porque las deseamos o las deseamos porque tienen valor? En otras palabras, ¿los valores son propiedades de las cosas o son los sujetos quienes les confieren valor? ¿Los valores son objetivos o subjetivos?

Las respuestas a estas preguntas pueden agruparse en dos grandes posturas: la subjetivista y la objetivista.

Quien sostiene la postura subjetivista suele repetir la conocida frase “Sobre gustos no se discute”. Con esta expresión se quiere afirmar el carácter íntimo, personal, subjetivo, del gusto y negar la distinción entre “personas de mal gusto” y “personas de buen gusto”. El subjetivismo establece una estrecha relación entre el valor y el placer, el deseo o el interés. Para esta postura, el deseo, el interés o la necesidad del sujeto es lo que otorga valor a las cosas. El subjetivista sostiene que no deseamos algo porque vale sino que vale porque lo deseamos. El valor se reduce, así, al deseo. Lo que uno desea es lo que vale y lo que uno prefiere es lo mejor. Según la posición subjetivista, son las vivencias valorativas, tales como el placer, el deseo o el interés, las que crean o construyen los valores.

Para el objetivismo, en cambio, las cosas son valiosas en sí mismas, independientemente de la apreciación que sobre ellas puedan hacer los sujetos. Para los objetivistas, el valor no depende de la valoración; sostienen que aunque nadie capte un determinado valor en un objeto eso no significa que ese objeto carezca de ese valor. Por ejemplo, una melodía tiene un determinado valor estético aunque nadie lo reconozca. La belleza está o no está en esa melodía. Su existencia no depende de lo que opinen sus oyentes. Según la posición objetivista, los valores consisten en esencias que existen independientemente del sujeto y que este puede intuir emocionalmente (captar directamente por medio de sus emociones).

Biblioteca Digital / Programa de Historia de la FCEN, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, UBA



Risieri Frondizi

El filósofo Risieri Frondizi critica ambas posiciones y plantea una perspectiva diferente para el abordaje de los valores: para Frondizi, los valores no son objetivos ni subjetivos sino que resultan de una relación (tensa, dinámica, cambiante) entre sujeto y objeto. Sostiene que el sujeto y el objeto son heterogéneos e inestables y que en su relación intervienen factores sociales y culturales. En este sentido, los valores son cualidades relacionales o estructurales que surgen en el sujeto frente a determinadas características propias del objeto en una situación determinada. De acuerdo con este pensamiento, por ejemplo, el valor de una melodía ejecutada por una orquesta no se reduce a la suma de sus instrumentos y ejecutantes, sino que surge de la relación lograda entre la composición musical, el virtuosismo de los músicos, la sonoridad de los instrumentos, la dirección de

la orquesta, la sensibilidad del público oyente, en una situación concreta y en un contexto histórico específico.

Teniendo en cuenta este marco conceptual, se propone, a continuación, una serie de actividades para el taller sobre valores.



Actividad 1. La mejor de las canciones (valores estéticos)

La noción de valor no sólo se utiliza para hacer referencia a cuestiones morales sino también a cuestiones estéticas relacionadas con lo que se considera bello o feo y buen o mal gusto.

El docente podrá plantear al grupo que cada alumno realice una lista con los títulos de sus cinco canciones preferidas. Cada alumno, luego, escribirá en el pizarrón los títulos que anotó. Si el chico o chica se encuentra con algún título que ya fue anotado colocará una “x” junto al título. Es probable que, luego de que hayan pasado todos los alumnos al pizarrón, haya tres o cuatro canciones con varias “x”. Tal vez alguna tenga más marcas que otras. En ese caso, el docente preguntará a los chicos si esa canción es la mejor. Es posible que algunos alumnos afirmen que sí, ya que tiene más marcas, o sea que fue la más votada. A continuación el docente preguntará quién no anotó esa canción en su lista. Seguramente varias manos se levantarán. Entonces volverá a preguntar a los alumnos si están de acuerdo con que la canción más votada es la mejor. En el caso de que la mayoría de los alumnos responda afirmativamente les preguntará si, por eso, todos tendrían que escuchar esa canción y no las otras que se anotaron. En ese punto se presentará una buena ocasión para discutir con los estudiantes si es legítimo imponer a los demás algo que no les guste aunque reconozcan que ese algo es mejor, si ese reconocimiento es necesario o forzoso, si no se puede consentir que alguien no sólo estime que algo no le gusta sino que considere que ese algo no es mejor. En ese momento el docente deberá resaltar dos aspectos: que los alumnos están encontrando modos de ponerse de acuerdo y que para hacerlo están dialogando. Además, podrá explicitar los criterios que se han utilizado espontáneamente en el acuerdo y el diálogo: la votación, el derecho de la mayoría y su límite, el derecho de las minorías, el parecer o el gusto de cada cual. El docente propondrá, entonces, un criterio más, que en realidad ya se estaba insinuando: les preguntará a los alumnos por qué una canción nos parece mejor

que otra y, antes de eso, qué les parece que quiere decir “mejor”. Este mismo dispositivo podrá aplicarse a cualquier otra preferencia de los chicos y chicas: jugadores de fútbol, cuentos, conjuntos musicales, programas de TV, entre muchas otras alternativas posibles.

Una variación interesante consistiría en reunir a los alumnos en pequeños grupos donde intercambien información y opiniones sobre las canciones que oyen sus familias, los programas de TV que suelen mirar y, sobre todo, donde puedan contar qué otras cosas les gustan y qué les parecen los gustos de sus familiares o amigos.

Además de una actividad de clarificación, práctica de acuerdos, diálogo y argumentación, este trabajo con valores estéticos brindará al docente nuevas oportunidades de conocer los gustos, intereses y valores de los estudiantes y sus familias.



Actividad 2. Subjetivistas versus objetivistas

Después de ofrecer una variedad de ejemplos que garanticen la comprensión de los chicos de las nociones acerca de “objetivo” y “subjetivo”, el docente podrá organizar un debate (sobre las “mejores canciones”, por ejemplo) en el que la mitad del grupo de alumnos asuma una postura objetivista y la otra mitad, una postura subjetivista. También se podría formar un tercer grupo que observe y registre el debate para una posterior puesta en común y reflexión acerca de lo sucedido.

También será posible invitar a los chicos y chicas a que conversen estas cuestiones con otros adultos de la familia y/o de la comunidad, sobre la base de alguna cuestión en particular que les interese o preocupe, como los criterios de belleza de la personas (preguntarles a los adultos consultados qué cualidades implica ser lindo o linda para ellos, en su barrio, en su provincia, en la tele; qué valoraban al respecto cuando eran chicos) o interrogarlos acerca del concepto “bondad” (cuáles les parecen que son las cualidades que implican ser bueno o buena hoy para los chicos, si ellos consideran lo mismo, y si es así, por qué les pare-

ce que tienen los mismos criterios). El docente podría sugerir a los chicos tomar nota de las respuestas obtenidas en sus indagaciones y registrar las razones o argumentos dados por cada una de las personas consultadas.

El avance en el intercambio, en el análisis de las diversas posiciones respecto de determinada cuestión, posibilitará profundizar el debate con los chicos y los ayudará a entender que los valores son cualidades relacionales que dependen tanto del sujeto como del objeto, así como de la situación.

Como cierre de la actividad se podrá plantear a los alumnos la producción colectiva de diversos textos (escritos, audiovisuales o expresiones artísticas) que permitan dar a conocer la comprensión, la elaboración, el intercambio de ideas, y los argumentos vinculados a la reflexión que se realizó en el marco de la actividad.⁴



Actividad 3. Gelsomina y Matto (valor, sentido y autoestima)

Como ya se ha planteado, el valor es una construcción relacional: algo vale o es valioso para alguien. La condición de posibilidad de esa construcción es el vínculo que alguien establece con algo. Ese vínculo supone una disposición anímica particular que permite captar un determinado valor en algo (así, por ejemplo, el miedo nos permite percibir, nos descubre o devela lo peligroso). Así, puede suceder que lo que es valioso para alguien no lo sea para otra persona.

En general, se usa el verbo “servir” para lo que se considera que tiene sentido o importancia. Sin embargo, algo puede tener valor pero no ser “útil”. Trabajando con los alumnos de Segundo Ciclo se podrá introducir la diferencia conceptual entre lo útil y lo valioso y, también, ubicar a la utilidad o a lo útil como un tipo de valor en una posible escala de valores.

4. Refiere a uno de los propósitos de los NAP para el Segundo Ciclo del área Formación Ética y Ciudadana.

Una posible actividad para reflexionar sobre estas cuestiones podrá consistir en la lectura del siguiente texto, inspirado en un breve episodio de una vieja película italiana (*La Strada*, de Federico Fellini). También, por supuesto, se podrá ofrecer a los chicos la visualización de esta escena.

Gelsomina y Matto forman parte de un pequeño circo que recorre los pueblos entreteniéndolos a su gente con malabarismos, chistes, música y teatro de títeres. Gelsomina forma parte del equipo del teatro de títeres, Matto es malabarista.

Una noche, Matto encuentra a Gelsomina, sentada en el umbral de uno de los carros, callada y aparentemente triste. Le pregunta qué le pasa y Gelsomina, que sentía que no había manejado bien a sus títeres le contesta:

–Yo sirvo para nada.

Matto, entonces, le dice:

–No me vas a creer, pero todo lo que hay en el mundo sirve para algo. Mirá, por ejemplo esa piedrita.

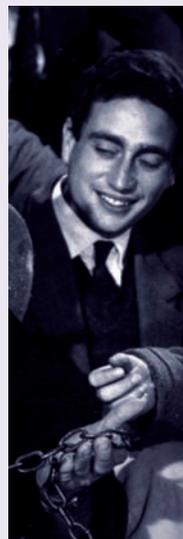
–¿Cuál? –le pregunta Gelsomina.

–Esa –le dice Matto, y recoge, al azar, una piedra muy pequeña.

–¿Esta piedra tan chiquitita? ¿Y para qué sirve?

–Sirve para... ¿qué sé yo para qué sirve? Pero sirve. Para algo debe servir. Porque si no sirviera, entonces todo sería inútil, el circo, la risa de los chicos, el cielo, las estrellas. La cuestión es descubrir para qué sirven pero lo principal es saber que sirven. Y a mí no me cabe la menor duda.

Después de hacer algunos malabarismos con la pequeña piedra se



la alcanza a Gelsomina. Y agrega:

–Y si esta piedrita sirve, vos servís mucho, muchísimo más.

–¿Para qué?

–Y ya te dije que eso no lo sé, que lo que sí sé es que servís. Para qué es algo que vos tenés que descubrir.

Matto se queda un rato sentado junto a Gelsomina, que sostiene la piedra entre sus dedos. Luego se levanta, la acaricia suavemente y se va, silbando una melodía muy alegre.

–¿Para qué sirve la música? ¿eh? ¿Y no me vas a decir que no sirve para nada?

Gelsomina, que se ha quedado sola, sentada en el umbral del carro, comienza a mirar la piedrita y la hace girar entre sus dedos. Se levanta y prueba hacer con la piedrita los malabares que había hecho Matto y le salen muy mal, lo cual le provoca mucha risa. Busca la piedrita que se le ha caído, se asombra de encontrarla rápidamente, de haberla distinguido tan fácilmente de todas las otras, tantas y tan parecidas. La mira de nuevo, la guarda en uno de sus bolsillos y sale a caminar muy animada, mirando de otro modo los carros del circo, el cielo y sus estrellas, tantas y tan parecidas.

Luego de leer este relato o de ver la escena en el filme de Fellini, el docente podrá invitar a los chicos a debatir formulando algunas preguntas como las siguientes:

- ¿Qué les parece que le pasaba a Gelsomina?
- ¿Por qué Matto la quiere ayudar? ¿En qué la quiere ayudar? ¿Cómo lo hace?
- ¿Qué les parece que significa la palabra "servir" en el relato?
- ¿Qué opinan sobre lo que dice Matto cuando afirma que cualquier cosa sirve aunque no sepamos para qué?
- ¿Qué consideran ustedes que hace que algo o alguien "sirva"?
- ¿Les parece que puede haber alguna relación entre lo que "sirve" y lo que es valioso?
- ¿Qué les parece que hace que algo sea valioso?
- ¿Qué le contestarían a Matto cuando pregunta para qué sirve la música?
- ¿Se les ocurre a qué se debe el cambio en el estado de ánimo de Gelsomina al final de la escena?
- ¿Qué significados tiene para ustedes la piedrita que Matto le regala a Gelsomina?

Como cierre de esta actividad se les podría plantear a los chicos y chicas que relaten situaciones similares que hayan vivido, les

hayan contado o leído, en las cuales se hayan puesto en juego las diferencias entre lo útil y lo valioso y la consideración de que lo valioso surge en relación con nosotros y nuestros estados anímicos.



Actividad 4. El valor de una rosa (Valores, vínculos y cuidado del otro)

Una forma de que los chicos comiencen a reflexionar sobre la relación entre los valores y la responsabilidad podría consistir en la lectura de un fragmento de *El principito*, de Saint-Exupéry, concretamente la despedida del pequeño príncipe del zorro al que había “domesticado”.

–Adiós –dijo el zorro–. He aquí mi secreto. Es muy simple: no se ve bien sino con el corazón. Lo esencial es invisible a los ojos.

–Lo esencial es invisible a los ojos –repitió el principito a fin de acordarse.

–El tiempo que perdiste en tu rosa hace que tu rosa sea tan importante.

–El tiempo que perdí por mi rosa... –dijo el principito, a fin de acordarse.

–Los hombres han olvidado esta verdad –dijo el zorro–. Pero tú no debes olvidarla. Eres responsable para siempre de lo que has domesticado. Eres responsable de tu rosa...

–Soy responsable de mi rosa... –repitió el principito, a fin de acordarse.

Para empezar el análisis de este fragmento de *El principito*, el docente podría indagar en la opinión de los alumnos y las alumnas acerca de los significados que podría tener el verbo “domesticar” usado en el episodio relatado. Luego podrá invitar a los chicos a que compartan qué creen que significa el secreto que el zorro le devela al principito: “no se ve bien sino con el corazón. Lo esencial es invisible a los ojos”.

Un recurso útil para lograr que a los chicos se les ocurra qué significan estas frases podría consistir en sugerirles utilizarlas en diversas situaciones, reales o imaginadas. Por ejemplo, se les po-



dría explicar que la frase “No se ve bien sino con el corazón. Lo esencial es invisible a los ojos” se puede reformular como “Lo valioso es invisible a los ojos”. Es decir, que lo valioso no es algo que se capte directamente con los sentidos, sino que se puede captar desde los sentimientos, al establecer un vínculo afectivo con eso que se valora.

También el docente podrá invitar a que cada uno de los chicos y las chicas del grupo cuente con qué cosa, animal o persona han establecido un vínculo semejante. La intención es que los alumnos relacionen el vínculo con algo o alguien con la importancia o valor que tiene ese algo o alguien y con el modo de captar esa importancia o valor, generado por el vínculo, no sólo percibido sensorialmente.

A continuación se podría complejizar la actividad preguntando a los alumnos si les parece que hay otra relación: la del valor con la responsabilidad. La idea es que dicho planteo no se haga en esos términos sino que el docente deberá indagar nuevamente si a los chicos les parece que podría haber una relación más entre el secreto develado por el zorro al principito y lo que este le dice inmediatamente después: “Eres responsable de tu rosa”.

El docente deberá omitir deliberadamente la oración anterior, en la que se encuentra explícita la clave de la nueva relación (“Eres responsable para siempre de lo que has domesticado”). La “domesticación” convierte a lo “domesticado” en valioso y al “domesticador” en responsable. En otras palabras: el amor convierte a lo amado en valioso y al amante en responsable.



Actividad 5. El príncipe feliz (Los valores y la felicidad)

Esta actividad arrancará con la lectura de la adaptación del cuento de Oscar Wilde, “El príncipe feliz” que se ofrece a continuación.

La estatua del Príncipe feliz estaba sobre una columna muy alta. Desde allí se podía ver toda la ciudad. La estatua era dorada porque estaba

cubierta con finas láminas de oro. Sus ojos eran dos brillantes zafiros y en el puño de su espada había un enorme rubí rojo. Los zafiros y los rubíes son piedras llamadas “preciosas” porque son muy escasas y, por eso, muy caras. Los habitantes de la ciudad admiraban la estatua del Príncipe feliz.

–Es tan bonito como una veleta –comentaba uno de los funcionarios de la ciudad que quería ser reconocido como un hombre de buen gusto artístico–; claro que no es tan práctico, agregaba, porque al mismo tiempo temía que lo considerasen demasiado idealista.

–¿Por qué no eres como el Príncipe feliz? –le decía una madre a su hijo pequeño, que lloraba porque quería tener la luna–. El Príncipe feliz no llora por nada.

Una noche llegó volando a la ciudad una pequeña golondrina. Sus compañeras habían partido hacia Egipto seis semanas antes, porque se aproximaba el invierno. Ella se había quedado atrás porque se había enamorado de un junco, que vivía con muchos otros juncos a la orilla del río.

–Es un enamoramiento ridículo –habían comentado las demás golondrinas– es un junco vulgar y silvestre, no tiene un peso y es como cualquiera de los miles de juncos que hay en la orilla del río.

Un día la golondrina le preguntó al junco si la acompañaría a Egipto. El junco nunca decía nada, pero hizo un movimiento que parecía significar “No”. La golondrina entonces inició su partida. Como se estaba haciendo de noche buscó un refugio para dormir. Así descubrió la estatua del Príncipe feliz y se acurrucó entre sus pies.

Sintió que le caían gotas de agua. El cielo, sin embargo, estaba despejado. Siguió mirando y vio que las gotas eran lágrimas que salían de los ojos del Príncipe feliz.

–¿Quién eres? –le preguntó.

–Soy el Príncipe feliz.

–Pero si eres el Príncipe feliz, ¿por qué lloras? Casi me empapaste toda.

–Cuando vivía tenía un corazón humano –contestó la estatua–, pero no sabía lo que eran las lágrimas, porque vivía en un palacio donde no estaba permitida la entrada del dolor. De día jugaba en un jardín y de noche bailaba en un hermoso salón. Los muros del palacio eran muy altos y no permitían ver qué había detrás de ellos. Ahora que mi vida ya pasó soy una estatua y me pusieron aquí arriba, tan alto que puedo ver toda la fealdad y la miseria de mi ciudad y, aunque ahora mi corazón es de plomo, muchas veces me pongo a llorar. Allá abajo hay, en una pequeña calle una casa muy pobre, una de sus ventanas está abierta y veo a una mujer que trabaja cosiendo. A su lado está su hijito enfermo, que le pide naranjas. Pero la mujer es muy pobre y sólo puede darle agua. Golondrina, ¿Me harías un favor? Yo no puedo moverme. Llévale a la mujer el rubí del puño de mi espada.

La golondrina arrancó entonces el gran rubí y, sosteniéndolo en el pico, voló sobre los tejados, entró a la habitación por la ventana abierta y dejó el rubí sobre la mesa, junto al dedal de la costurera.

–Ya está. Ahora me voy hacia Egipto porque el invierno está muy cerca. ¿quieres que te traiga algo de allá?

–Golondrina, ¿no te quedarías una noche más? Allí abajo, en una buhardilla, veo a un joven que está escribiendo una poesía, pero tiene demasiado frío. ¿No le llevarías uno de mis zafiros?

Entonces la golondrina arrancó uno de los zafiros y se lo llevó al joven poeta.

–Ya está. Ahora me voy hacia Egipto porque el invierno está muy cerca. ¿quieres que te traiga algo de allá?

–Golondrina, ¿no te quedarías una noche más? Allí abajo, en la plaza hay una niña que vende fósforos y se le han caído todas las cajas en el barro y los fósforos ya no sirven más. ¿No le llevarías el otro de mis zafiros?

La golondrina extrajo el otro zafiro, echó a volar, se posó sobre el hombro de la niña y deslizó la joya en sus manos.

–Ya está. Ahora me voy hacia Egipto porque el invierno está muy cerca. ¿quieres que te traiga algo de allá?

–Golondrina, ¿no te quedarías una noche más? Allí abajo recuerdo haber visto muchos niños con hambre y frío. Mi estatua está recubierta de oro fino. Sácalo lámina por lámina y llévaselo a esos niños y a toda la gente pobre que encuentras en la ciudad.

Lámina a lámina, la golondrina fue sacando el oro y, lámina a lámina lo distribuyó entre los chicos con hambre y frío y la gente pobre de la ciudad.

–Ya está. Ahora me voy hacia Egipto porque el invierno está muy cerca. ¿quieres que te traiga algo de allá?

–No, querida golondrina, sólo vuelve a visitarme cuando pase el invierno.

Desde el Olimpo, que es una montaña muy alta donde viven los dioses griegos, algunos de ellos habían observado lo sucedido. El mayor de ellos, llamado Zeus, le preguntó a otros dioses, llamados Atenea y Apolo, qué cosas les parecían más valiosas en la ciudad que habían estado viendo. Ambos coincidieron en la respuesta: un corazón de plomo y una golondrina.

Concluida la lectura de la adaptación del cuento (cuyo texto sería conveniente que los alumnos dispusieran), el docente podrá proponer a los chicos las siguientes actividades que deberán realizar en pequeños grupos.

- Identificar en el texto los siguientes valores: belleza, utilidad, solidaridad, amor, amistad, reconocimiento social, bondad.
- Intercambiar opiniones sobre por qué un valor es más alto que otro. Armar con los valores identificados una jerarquía ubicando, de arriba abajo los que consideren de grado más alto.

Durante la puesta en común de los equipos de alumnos el docente les podrá realizar algunas preguntas a los chicos que ayuden a poner de manifiesto aspectos vinculados con la relación entre los valores y la felicidad. Por ejemplo:

- ¿Por qué la estatua era valorada por los habitantes de la ciudad?
- ¿Por qué otras cualidades les parece que podría ser valorada?
- ¿Por qué se les ocurre que la golondrina se enamoró de un junco en especial y no de otros?
- ¿Por qué piensan que se quedó a ayudar al príncipe?
- ¿Se podría considerar que el nombre de la estatua es correcto por alguna otra razón que por la vida pasada del príncipe?

TALLER 2. DERECHOS

Para alumnos y alumnas de 6° y 7° grados

Las diferencias valorativas son legítimas si respetan el “piso mínimo” necesario para que sea posible la existencia de una sociedad pluralista, democrática y justa. Los Derechos Humanos, consagrados en declaraciones, tratados y pactos internacionales y en la Constitución Nacional constituyen ese piso mínimo o “ética mínima” sin el cual sería imposible la convivencia ciudadana. Los Derechos Humanos expresan valores pero, además, son normas que deben ser cumplidas por los estados y por todos los ciudadanos. Desde esta perspectiva, la “no discriminación” no es sólo un valor sino también una prescripción. Discriminar a otra persona por su religión, su sexo, su origen, su condición social, su raza, sus preferencias sexuales, entre otras posibilidades, no sólo es un disvalor (o un contravalor), sino que está prohibido. Por ello, quien discrimina puede recibir sanciones estipuladas por las leyes. La finalidad del taller que presentamos a continuación es que los chicos y las chicas conozcan los derechos (y las obligaciones que estos derechos conllevan), y que reconozcan la necesidad de actuar en pos de su efectivo cumplimiento.

FUNDAMENTACIÓN: CIUDADANÍA, DERECHOS Y PARTICIPACIÓN

Mientras que el taller sobre valores pone el énfasis en la formación ética de los alumnos y las alumnas, el taller sobre derechos que aquí se propone

aborda temáticas concernientes a la formación ciudadana. “Ciudadanía” es un concepto histórico y dinámico cuyos contenidos han variado a lo largo del tiempo. Hay consenso en definir **ciudadanía** como un conjunto de derechos y responsabilidades de las personas en el marco de una comunidad determinada. Las discusiones en torno de la ciudadanía suelen aludir a la posición clásica esgrimida por el sociólogo inglés Thomas Marshall, quien, en 1949, escribió un texto titulado *Ciudadanía y clase social* que tuvo mucha influencia en los pensadores dedicados a este tema. Este autor sostiene que la ciudadanía consiste especialmente en asegurar que cada cual sea tratado como un miembro pleno de una sociedad de iguales, y la manera de asegurar la existencia de este tipo de sociedad es otorgando a los individuos un número creciente de derechos de ciudadanía. Estos derechos son reconocidos por igual a todos quienes son miembros plenos de una comunidad, independientemente de cuál sea la clase social a la que cada ciudadano pertenezca. Desde esta perspectiva, la ciudadanía se entiende como una estructura legal que configura las relaciones entre los individuos. Esta legalidad se expresa a través de la definición de un conjunto de derechos que son portados por quienes pertenecen a un estado. Si bien esta concepción de ciudadanía es adecuada, consideramos que la idea de que la ciudadanía es un estatus que da derechos es una concepción que dice poco sobre la responsabilidad de los ciudadanos de participar en la vida pública. Por eso, creemos que es necesario complementar la aceptación de los derechos de ciudadanía con las responsabilidades y las virtudes ciudadanas. Si se piensa la democracia como forma de vida y no sólo como forma de gobierno, esta implica la necesidad de una ciudadanía activa, de un compromiso cívico y de la deliberación colectiva sobre los asuntos relacionados con el bien común. Desde esta perspectiva, la formación ciudadana debiera articular propósitos como los siguientes:

- ▶ Lograr que los estudiantes conozcan sus derechos y los hagan valer a través de la participación activa.
- ▶ Lograr que los estudiantes reconozcan sus deberes ciudadanos y la importancia de su cumplimiento.
- ▶ Generar las condiciones y ofrecer herramientas para que los estudiantes reconozcan los valores de una sociedad pluralista y democrática, los incorporen y los defiendan.

Entre los propósitos del área de Formación Ética y Ciudadana para el Segundo Ciclo acordados federalmente en los NAP,⁵ se definen algunos que refieren particularmente a saberes en torno a los Derechos Humanos y los derechos de los niños, niñas y adolescentes:

- ▶ La construcción progresiva de una concepción ética que estimule la reflexión crítica y la discusión argumentativa en el marco valorativo de los derechos humanos universales, que tienen jerarquía constitucional.
- ▶ El conocimiento de los Derechos Humanos, especialmente de los Derechos del Niño, y de los procedimientos a su alcance para reconocerlos, ejercitarlos y defenderlos en la vida cotidiana.
- ▶ La iniciación en el conocimiento de la Constitución Nacional, reconociendo la importancia de su incidencia en la vida cotidiana.

En definitiva, la formación ciudadana que se pretende lograr paulatinamente a lo largo de toda la escolaridad relaciona el conocimiento de derechos y deberes, la valoración positiva de la democracia, y el compromiso activo con el bien común.

Para el taller sobre derechos se ofrecen dos alternativas para abordar algunos de los derechos establecidos por la Convención sobre los Derechos del Niño.

Esta Convención fue aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en el año 1989. Incluye 54 artículos que abarcan los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales de todas las niñas, los niños y los adolescentes hasta los 18 años. La República Argentina ratificó la Convención en 1990 y, desde 1994, quedó incorporada en el artículo 75, inciso 22, de la Constitución Nacional.⁶

Esta Convención se fundamenta en cuatro principios que sostienen y abarcan a todos los derechos de las niñas, los niños y los adolescentes. Estos principios son:

- ▶ El derecho a la vida, a la salud y al crecimiento y desarrollo en el ámbito de la familia.
- ▶ El derecho a la educación, al máximo desarrollo de las capacidades y al esparcimiento.
- ▶ El derecho a ser protegido contra toda forma de violencia, abuso y explotación.
- ▶ El derecho a la libertad, a ser escuchado y a que se respete su opinión.

5. NAP *Formación Ética y Ciudadana, para Segundo Ciclo de Educación Primaria y Séptimo año de Educación Primaria / Primer año de Educación Secundaria*. Disponible en el servidor pedagógico de las aulas digitales móviles y en: http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res11/135-11_04.pdf.

6. Asimismo, por la Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, los Niños y Adolescentes N° 26.061, se creó la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia como encargada de organizar las políticas públicas para la infancia (www.senaf.gov.ar).

Es sumamente recomendable la reformulación que Francesco Tonucci hace de los artículos de la citada Convención para que los alumnos de Segundo Ciclo puedan conocer sus derechos.⁷

Las películas y los relatos literarios seleccionados para el trabajo con los alumnos y las alumnas del Segundo Ciclo presentan diversos personajes y acciones en situaciones en las que se ponen en juego, a veces tácitamente, diversos intereses y posiciones frente a normas, derechos, valores y costumbres establecidas. Los docentes podrán encontrar algunas secuencias de actividades que promueven el análisis, la discusión y la reflexión sobre diferentes escalas de valores y los conflictos morales que plantean, así como la tematización de los diferentes derechos que atañen a nuestros niños y niñas de forma de fortalecerlos en su reconocimiento, ejercicio y defensa efectivos en sus vidas cotidianas.



Actividad 1. Rebelión en la granja (Derechos de resistencia o protesta)

En este taller se buscará ejemplificar cómo elaborar en la escuela, mediante recursos audiovisuales y literarios, estrategias didácticas adecuadas para la enseñanza de los derechos de resistencia o protesta.

El recurso que se propone utilizar es la película *Rebelión en la granja* (*Animal farm*) y la novela homónima de George Orwell, en la que se basa el film.

En el marco de los propósitos para el Segundo Ciclo, las situaciones de enseñanza que se generan apuntarán a promover en los alumnos algunos saberes específicos establecidos en los NAP del área, como:

- El reconocimiento de sí mismo y de los otros como sujetos de derecho capaces de resignificar los derechos vigentes, reconocer los procedimientos para su exigibilidad y participar en su promoción y defensa (6° y 7° grados).
- La distinción entre normas morales, prescripciones o normas de trato social y leyes o normas jurídicas en la vida grupal y comunitaria, a través del análisis y discusión de situaciones problemáticas tomadas del ámbito cotidiano (6° y 7° grados).

7. Esta reformulación de los derechos expresados en la Convención puede hallarse en: <http://derechos.educ.ar/alumno/convencion/convencion.htm>.

- La valoración de prácticas ciudadanas tales como el ejercicio del reclamo y otras formas de protesta a la luz de la experiencia democrática (7° grado).

La película basada en la novela de Orwell es un recurso que puede resultar muy fructífero para que los alumnos, orientados adecuadamente por el docente, reflexionen, discutan argumentativamente, produzcan textos sobre estas cuestiones y logren una apropiación significativa de estos conocimientos.

Presentación del material

Para comenzar, se sugiere realizar una breve y clara presentación de los temas y problemas que se trabajarán y del recurso que se va a utilizar para hacerlo. Esta será la oportunidad para invitar a los chicos a que expresen sus ideas y saberes en torno a las normas, los derechos –puntualmente, los derechos humanos y los derechos del niño– la autoridad, la democracia. También será una buena ocasión para brindarles a los alumnos información pertinente sobre algunos elementos del lenguaje cinematográfico.

Se les podrá presentar a los chicos la ficha técnica de la película que van a ver, habilitando la posibilidad de que estos cuenten si la vieron o escucharon hablar de ella, si conocen al director, si saben algo acerca del momento en que esta se produjo.

Ficha técnica

Título original: *Animal Farm*

País de origen: Inglaterra

Año: 1954

Dirección: John F. Reed
(Director de animación)

Producción: John Halas y
Joy Batchelor

Dibujos animados

Duración: 70 minutos



Síntesis argumental

La granja del Sr. Jones se encuentra en un creciente abandono. Los animales se encuentran, una mañana, sin alimento. Rompen los portones del establo y el ruido despierta a Jones, quien, ante los hechos, huye. Un cerdo anciano llama a una asamblea a todos los animales de la granja. Describe la amarga vida que llevan bajo el dominio del hombre y de su destino si toleran su explotación. Les propone que tomen posesión de la granja y que organicen una “granja de animales” (Animal Farm). Allí serán libres e iguales. Los animales consolidan su rebelión inicial y toman la granja. Los cerdos se ocupan de la educación y de la dirección de las tareas. Uno de ellos declara que asumirá la dirección de todo, que ya no habrá más asambleas. La historia se cierra con otra rebelión, esta vez contra los cerdos, que habían caído en una molición similar a la del Sr. Jones.

Proyección de la película

Se podrá continuar la actividad proyectando la película una primera vez de modo continuo, entera y sin interrupciones. Esta primera percepción dará lugar a una primera representación que, presumiblemente, será diferente para cada estudiante. Este primer acercamiento, a lo que permanece o se olvida, ofrecerá un indicio significativo de la moralidad o del sistema de creencias, valores y normas del grupo al que pertenece –y donde se ha formado– cada alumno. Tal indicio podría ser objeto de un estudio crítico, es decir, del estudio de las condiciones de constitución de tal sistema y de cómo este es, a su vez, condición de formación de una identidad moral determinada. La realización de esta actividad en un nivel conceptual recién se podrá intentar en el Nivel Secundario; sin embargo, en el Segundo Ciclo de la primaria, es posible abordarla restringiéndose a un nivel sensible, vivencial o proyectivo, que luego podrá facilitar su tratamiento conceptual.

En una segunda etapa se podrá realizar un trabajo analítico, proyectando la película por partes, reiterando escenas, imágenes, episodios, y trabajando por separado cada uno de estos elemen-

tos. Una vez realizado el trabajo analítico se integrarán sus resultados en una síntesis que se podrá comparar con la primera representación que se hizo cada alumno del film. Esa comparación será parte del estudio crítico que se mencionó antes y servirá de base para abordar con los chicos el tema de la carga interpretativa y valorativa de nuestras percepciones y nuestros modos de percibir: lo que se ve, según decía Goethe, depende de lo que se sabe. Aquí ya estaremos en el terreno de la reflexión sobre la moral, es decir, en el terreno ético.

Debate sobre la película

A continuación se promoverá un debate con los chicos sobre los temas y problemas ético-políticos que presenta la película. Algunas de las preguntas generales que pueden guiar la discusión podrían ser:

- *¿Cómo es la conducta del Sr. Jones? ¿Qué valores la guían? ¿Cuáles son sus consecuencias?*
- *¿Cuál es la actitud de cada personaje de la película ante las normas?*
- *¿De qué modos aparece la discriminación en la película?*
- *¿Por qué les parece que se ha elegido a los cerdos para ocupar el lugar del poder después de que el hombre, frente a la rebelión, lo abandona?*
- *¿Por qué les parece que resulta adecuado un dibujo animado y una historia cuyos protagonistas son animales para transmitir un mensaje que se vincula con la convivencia humana?*

Otras preguntas más específicas, que podrían ahondar en el análisis de algunas situaciones que se dan en el film, podrían ser:

- *¿Qué significado le atribuyen a la granja, a la personalidad de Jones, al nombre del bar, a los animales, a su situación y reacción, al látigo abandonado?*
- *¿Cómo interpretan los principios legados por el Viejo Sabio?*
- *¿Qué valores reconocen en los animales en general, en los cerdos, en Nevado y en Pedro?*
- *¿Qué les parece que sucedió durante el desarrollo de la “granja de animales” iniciada por la revolución? ¿Qué sucedió, particularmente, con los principios legados por el Viejo Sabio? ¿Qué explicación le encuentran al desarrollo de lo sucedido?*
- *¿Por qué les parece que la historia se cierra con otra rebelión? ¿Saben qué es una rebelión? ¿Qué situaciones, teniendo en cuenta lo que hemos visto, les parecen que suelen generarlas?*

Narración desde uno de los personajes

Otra actividad pertinente podría consistir en que los estudiantes narren la historia en primera persona, tomando el punto de vista de alguno de los personajes de la película: el Sr. Jones, el granjero, el dueño del bar, el cerdo Nevado, el cerdo Pedro, alguno de los otros cerdos, el caballo, el burro, una vaca, la casa, el establo o el terreno de la granja. De modo similar, el docente podría ofrecer a los estudiantes algunas ideas generadoras para que imaginen otros desarrollos posibles, otras historias, a partir del descuido de la granja por su dueño humano.

Producción gráfica y/o dramática

Otras formas interesantes de abordar el análisis e interpretación de este film podría consistir en la realización por parte de los chicos de otro tipo de traducciones o transpolaciones. Por ejemplo: reconstruir el tema de la película bajo la forma de una historieta; expresar gráficamente, mediante un dibujo o una pintura, las impresiones que la película les produjo; o bien dramatizar, de un modo no necesariamente reproductivo, la trama, las situaciones y los diálogos de la película. Tales reconstrucciones ofrecerán la posibilidad de realizar variaciones. Esas variaciones constituyen interpretaciones y formas primarias de tematización conceptual.

La propuesta podría abrirse hacia el tratamiento de otros temas o problemas como la paz y la guerra, el cuidado del medio ambiente natural y humano, las relaciones de poder y los criterios de legitimidad de una dominación determinada. Igualmente esta propuesta permitiría un trabajo interáreas, integrando saberes y prácticas de las áreas de Ciencias Sociales, Lengua y Educación Artística.

Actividad 2. Kirikú y la hechicera⁸ (derechos de los niños, niñas y adolescentes)

Las películas que se utilizarán en el taller pueden ser abordadas de distintas maneras para localizar, reconocer, analizar, reflexionar y discutir los temas y los problemas que plantean.

En esta actividad sobre la película *Kirikú y la hechicera* se trabajará mediante una secuencia diferente a la que se utilizó en la actividad anterior como se podrá ver más adelante. Para que se cuente con los insumos necesarios para abordarla, a continuación se presentan los objetivos educativos que se trabajarán con este film, la ficha técnica, la síntesis argumental y el posterior análisis argumental de la película.

Objetivos educativos que se trabajarán con esta película

- Mejorar la autoestima de los alumnos y el aprecio de estos hacia los demás, mediante la valoración de las cualidades de cada persona.
- Promover la reflexión de los alumnos sobre el significado y el valor de la paz y el uso de la no violencia para resolver conflictos.
- Desarrollar la confianza de los alumnos en ellos mismos y en los demás.
- Aprender a cuidar y proteger la naturaleza.
- Acercarse a la cultura, a las costumbres y a los paisajes de África.
- Fomentar en los alumnos la comunicación para la convivencia.

Ficha técnica

Título original: *Kirikou et la sorcière*

País de origen: Francia, Bélgica y Luxemburgo

Año: 1998

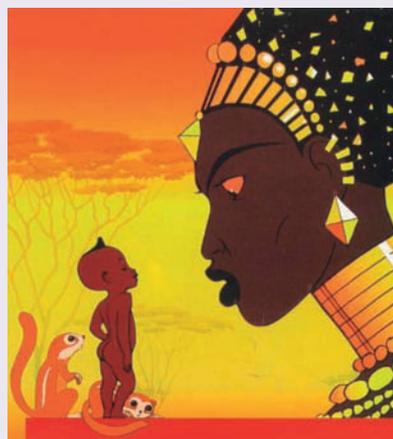
Dirección y guión: Michel Ocelot

Editora: PRODIFILMS S.A.

Música: Youssou N'Dour

Dibujos animados

Duración: 71 minutos



8. Tanto para esta síntesis como para el análisis utilizamos muchas fuentes (mencionadas en las bibliografías), pero principalmente la guía didáctica elaborada para el Ministerio de Educación por el equipo del Programa “Derechos del niño”, coordinado por la Lic. Graciela Zaritzky (2000).

Síntesis argumental

El pequeño Kirikú nace en una aldea africana cuyos habitantes viven atemorizados por una malvada hechicera llamada Karabá, quien ha secado el manantial que les proporcionaba agua y hace que los varones desaparezcan misteriosamente. Karabá vive en una montaña y cuenta con un ejército de “fetiches” que vigilan permanentemente la vida en la aldea. Los fetiches espían, por ejemplo, que la gente no esconda tributos, como joyas, que les requiere Karabá.

Kirikú, después de nacer, se encuentra con una aldea sin varones, salvo su tío. Se entera que esa situación es obra de la hechicera Karabá, así como el manantial seco, y decide luchar para modificar la situación. Kirikú es muy pequeño pero muy veloz y muy valiente: tiene el valor suficiente para enfrentarse a la hechicera y defender a su poblado.

Un cuento tradicional del oeste de África es la base argumental para esta película de dibujos animados, que recrea una colorida y hermosa fábula sobre la libertad y el crecimiento.

Análisis argumental

La historia transcurre en una pequeña aldea del continente africano habitada por los Senoufo (que actualmente viven en Costa de Marfil, Mali y Burkina Faso).

Las dos organizaciones esenciales en la aldea son la familia y el pueblo. La familia reúne varios hogares; todos viven y trabajan juntos bajo la autoridad de un anciano. El pueblo se organiza alrededor de ritos de iniciación en los cuales los jefes supervisan las cuestiones comunes y vigilan el respeto de las tradiciones.

De esta manera, las imágenes permiten acercarse a otra cultura y conocer sus creencias, valores, usos y costumbres. Asimismo posibilita conocer y reflexionar acerca de las diferencias entre culturas. El pueblo de Kirikú tiene costumbres distintas de las nuestras en lo referido a la vestimenta, la vivienda y las creencias y valores mencionados.

Kirikú sale por sí solo del vientre materno. También se deja constancia en el tono del relato que abundará en repeticiones, como en la mayoría de los relatos de la tradición oral.

Kirikú, recién nacido, se muestra curioso y quiere saber por qué su padre está ausente y el poblado tan triste. Su madre le explica que es todo a causa de la bruja Karabá, que mata a los hombres y, al secar el manantial más cercano, priva a la aldea del agua. El niño emprende un viaje para enfrentarse a la bruja a fin de recuperar el agua para su poblado, pero su principal preocupación es saber por qué la bruja Karabá es “mala”.

En la tradición oral de los cuentos de África, encontramos la figura del niño héroe que se enfrenta a la bruja o a alguien malvado en repetidas ocasiones. Estos relatos sirven para educar al niño y convertirlo en un ser capaz de sobrevivir. En *Kirikú y la hechicera* nos encontramos varias de estas máximas. El niño héroe tiene que anticiparse a las trampas que Karabá pone para atrapar (y, supuestamente, comerse) a los niños del poblado. Hay un gran contraste físico entre el héroe y el villano. Kirikú es tan pequeño como un recién nacido y la bruja Karabá es una mujer de gran envergadura.

En Kirikú vemos cómo el niño tiene que enfrentarse al ogro, que en este caso es una mujer malvada y, además, tiene que robarle el tesoro: el agua que tiene en una reserva que no ofrece al pueblo y todo el oro que les ha robado a sus habitantes. Para ello, además de las pruebas que tiene que pasar, el “héroe” tiene que dejar de lado supersticiones y maldiciones y plantar cara al problema sin miedos.

Lo que pretende Ocelot es hacer un film de animación sobre África y para los africanos, ya que en películas como *El Rey León* (1994) o la más reciente *Viaje mágico a África* (2010), de Jordi Lompart, a pesar de usar elementos visuales africanos, no se deja patente ni la estética del arte africano ni el tipo de relato de África negra.

Se trata de un cuento oral con moraleja. Con prudencia y astucia, y recordando la explicación de su sabio abuelo sobre las razones por las que Karabá actúa de ese modo, Kirikú logra no sólo terminar con el flagelo, mediante el cual la hechicera sometía a la aldea, sino también descubrir que ella también era una víctima y por eso se comportaba como una malvada.

Desarrollo de la propuesta

La película se podrá trabajar a partir de tres criterios:

- A partir de escenas que ejemplifiquen los contenidos mencionados.
- A partir de diferentes modos de resolución de conflictos.
- A partir de modos actuales de construcción de ciudadanía.

Independientemente del criterio que el docente elija para trabajar, se sugiere seguir los siguientes pasos:

1. Será importante conversar con los alumnos sobre las escenas de la película que se hayan seleccionado.
2. Será relevante trabajar sobre “otras miradas posibles” de las mismas situaciones, jugando con las escenas o imaginando cambios en los lugares y en las actitudes de los personajes.
3. Se recomienda relacionar los contenidos de la escena o las escenas seleccionadas con vivencias y representaciones previas de la vida cotidiana de los alumnos, sus conocimientos acerca de juegos virtuales, programas televisivos u otras películas.

A continuación se desarrolla una posible secuencia de actividades para trabajar con los chicos y las chicas a partir de escenas que ejemplifican los contenidos mencionados.

1. **Contenido:** discriminación.
2. **Delimitación del tema:** rechazo del otro porque es diferente.
3. **Ejemplificación del tema mediante una escena de la película.**
4. **Descripción de la escena:** Los niños de la aldea van a jugar al río y cuando Kirikú quiere participar del juego no lo dejan y le dicen: “no jugamos con pequeños”. Momentos después los niños suben a una piragua que fue enviada por Karabá para secuestrarlos. Kirikú, que había permanecido en la orilla, los salva.
5. **Preguntas facilitadoras para analizar la escena:**
 - a. *¿Por qué los chicos no dejan que Kirikú juegue con ellos?*
 - b. *¿Qué actitudes mostró el grupo de chicos?*
 - c. *¿Cómo les parece que se sintió Kirikú cuando no lo dejaron jugar?*
 - d. *¿Cómo reaccionó Kirikú cuando los niños necesitaron ayuda?*
 - e. *¿Qué hicieron los niños ante la ayuda de Kirikú?*
6. **Preguntas para pensar otras actitudes que podrían haber tenido los personajes:**
 - a. *¿Qué otras actitudes podrían haber tomado los chicos cuando Kirikú les pidió jugar con ellos? ¿Qué consecuencias habrían tenido actitudes diferentes?*

b. *¿Qué podría haber hecho Kirikú cuando no lo dejaron jugar? ¿Qué consecuencias podría haber tenido una actitud diferente de Kirikú?*

7. lacionar el tema, en este caso, la discriminación, con vivencias de los chicos en los ámbitos escolar, familiar y barrial. Se sugiere conversar con los chicos sobre los siguientes tópicos:

- a. Si alguna vez se sintieron rechazados, por qué se sintieron así; cómo se sintieron; dónde ocurrió el hecho; en el caso de que se lo hayan contado a algún adulto, preguntarles a quién se lo contaron, qué les dijo ese adulto; si se resolvió la situación y cómo.
- b. En el caso de aquellos niños que sean los más pequeños en edad en la clase o de tamaño en la familia, preguntarles si les pasó que sus hermanos mayores los “dejaran de lado” o les hicieran bromas por ser más pequeños (se podrán formular preguntas similares a las del punto anterior).
- c. Acerca de situaciones de discriminación que conozcan, ya sea porque las presenciaron o porque se las hayan contado (que hayan sucedido en la ciudad o en el pueblo donde viven, o en alguna escuela, o que hayan visto por televisión, entre otras posibilidades). Se sugiere prestar atención a factores subjetivos (suposiciones, opiniones, creencias, etcétera).

Actividades de cierre

A partir de lo conversado se les podrá pedir a los chicos que:

- En pequeños grupos, piensen palabras relacionadas con la idea de “discriminación”. Al final, cada grupo deberá exponer, ante la clase, el conjunto de palabras que pensaron.
- Confeccionen afiches con esas palabras y que los peguen en la escuela y en el barrio.
- Dramaticen la escena de la película sobre la que se trabajó, introduciendo variaciones, por ejemplo modificando la conducta o el carácter de los personajes.
- Dibujen cómo fue la escena y cómo les hubiera gustado que fuese.

TALLER 3. LA PARTICIPACIÓN EN LA VIDA ESCOLAR

Para alumnos y alumnas de 4° a 7° grados

La formación ciudadana que promueve la escuela tiene por finalidad que los alumnos y alumnas se reconozcan como sujetos de derechos y deberes poniendo dicha condición en su vida cotidiana. Entendemos que una señal de ejercicio de una ciudadanía activa en los alumnos y alumnas puede manifestarse cuando ellos se sienten interesados e involucrados en los eventos que ocurren en su entorno: por ejemplo, si en su hábitat existe una iniciativa que disminuye la calidad ambiental o condiciona el acceso a los espacios públicos destinados a la recreación, sería una muestra de ejercicio responsable y voluntario de la participación el desarrollo de acciones dirigidas a dar a conocer sus propuestas.

El objetivo de este taller es que los docentes comprendan la importancia de implementar estrategias didácticas destinadas a que los alumnos y alumnas puedan y aspiren a participar en las cuestiones de la vida escolar y la comunidad.

FUNDAMENTACIÓN

En las instituciones educativas la participación de los alumnos es un derecho democrático y un requisito para el aprendizaje. Es por tanto, una estrategia para la formación ciudadana y a la vez, un encuadre pedagógico.

La escuela constituye un espacio privilegiado para potenciar el aprendizaje de la participación de niñas, niños y jóvenes. Al considerar al niño como un sujeto de derecho (para preguntar, expresarse, tomar decisiones, ser escuchado, entre otros derechos), la participación de los alumnos y las alumnas se vuelve núcleo de las propuestas educativas y éstas, a su vez, son determinantes en el aprendizaje de los derechos y las responsabilidades tanto individuales como colectivos.

Esta propuesta se propone pensar la participación en la escuela como:

- ▶ Un proceso
- ▶ Un derecho
- ▶ Una práctica de formación ciudadana
- ▶ Una herramienta de inclusión social

LA PARTICIPACIÓN COMO UN PROCESO

Pensar la participación como proceso alude a la idea de que esta no se agota en un hecho puntual, a la manera de una foto, ni puede representarse como un camino en una única dirección con un punto de llegada. Proponemos verla como una construcción permanente y, en ese sentido, como un proceso que se sostiene a ritmo desigual, con idas y vueltas, obstáculos y logros que se van modificando a medida que se avanza. En este proceso todos los miembros de la comunidad deberían ser convocados e involucrados. Dicho posicionamiento define la identidad de una escuela como institución participativa.

Si bien a participar se aprende participando, no se trata de una actividad que se genere siempre de manera espontánea. El lugar del adulto es imprescindible para acompañar y sostener este proceso creando dispositivos adecuados para ese fin.

LA PARTICIPACIÓN COMO UN DERECHO

El sistema democrático se sostiene en un conjunto de principios universales, entre ellos, el acceso a la información y a la toma de decisiones en cuestiones de interés público.

La participación es uno de los valores centrales de la Constitución Nacional Argentina. Con la aprobación de la Convención de los Derechos del

Niño, el derecho a participar se hizo extensivo a los ciudadanos menores de 18 años. Este derecho se reafirmó con la Ley N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes”, la Ley de Educación Nacional N° 26.206, así como mediante numerosas leyes provinciales y de la Ciudad de Buenos Aires.

En varias de las disposiciones de la Convención⁹ se aborda el derecho de los niños, niñas y jóvenes a participar en la vida de su comunidad, a expresar sus opiniones y a que estas sean escuchadas y consideradas seriamente (teniendo en cuenta su edad y madurez).

LA PARTICIPACIÓN COMO PRÁCTICA DE FORMACIÓN CIUDADANA

La participación en las escuelas no sólo es un derecho sino que constituye una instancia formativa. Participando se aprende a ejercer la ciudadanía.

Es en la escuela donde los alumnos viven su experiencia de participación en el ámbito público. Allí se contactan con un modelo de funcionamiento de las normas y tienen oportunidades concretas para ejercer su derecho a la participación, a la opinión y a la organización. Es una ocasión para entender sus derechos y comprender su correlación con las responsabilidades.

La escuela es por definición un espacio público y tiene entre sus funciones principales la formación de los alumnos en tanto ciudadanos. Esto significa concebirlos como sujetos de derecho.

Para que este aprendizaje sea posible, es importante que los valores se traduzcan en acciones concretas, ya que la convivencia se ejerce desde la palabra, pero también y fundamentalmente, desde las acciones.

Por ejemplo, integrar un órgano de participación favorece la integración de los estudiantes en la vida institucional y en sí misma constituye una experiencia de formación ciudadana.

9. Los artículos 12 y 15 de la Convención de los Derechos del Niño destacan las posibilidades que tienen los niños y jóvenes de enriquecer el proceso de toma de decisiones, aportando su perspectiva y constituyéndose ellos mismos en promotores del cambio. Se espera que los maestros y los padres no sólo se ocupen de sus cuidados básicos, sino que también organicen y promuevan dispositivos que permitan a los jóvenes y niños, ejercer su derecho a opinar y a influir en las decisiones.

La ciudadanía es el conjunto de prácticas (jurídicas, políticas, económicas y culturales) que definen a una persona como miembro competente de una sociedad. Prácticas cuya fuente de legalidad y legitimidad reside en la posesión de derechos que influyen en la distribución de recursos accesibles a distintas personas y grupos sociales. (Kessler, 1996).

Formar “para” y “en” el ejercicio efectivo de la ciudadanía remite a dos cuestiones íntimamente vinculadas: la defensa de los propios derechos desde una dimensión individual, y la defensa de los derechos desde una dimensión participativa, colectiva. Ser ciudadano es ser sujeto de derecho, pero no se restringe sólo a eso. Un ciudadano es además un sujeto que construye y comparte con otros un espacio común. Por esta razón, el concepto de ciudadanía se vincula con la construcción y el afianzamiento de lo público.

La escuela, en tanto una de las primeras instituciones de socialización de las generaciones jóvenes, tiene mucho que aportar en este sentido. Por ello resulta importante ayudar a que los niños, niñas y adolescentes vuelvan a confiar en el valor que tienen los espacios de organización y de participación en la vida pública y social.

Favorecer los lazos de confianza y de pertenencia a los espacios de participación constituye una invitación a generar formas de sociabilidad que configuran la base de la convivencia democrática (Litichever y Núñez, 2005).

LA PARTICIPACIÓN COMO HERRAMIENTA DE INCLUSIÓN SOCIAL

Propiciar procesos participativos en el interior de la escuela en los que intervengan los alumnos favorece el sentido de pertenencia, permitiendo que aquello que resultaba extraño y ajeno al principio, pueda ser vivenciado por los alumnos como algo con lo que poco a poco se van familiarizando y formando parte. Es posible que, así, se fortalezcan los vínculos con los pares y con los adultos de la escuela, y también que se generen mejores condiciones para el desempeño académico de los chicos y chicas. La participación se constituye entonces en un pilar importante para el sostén de la escolaridad.

Las múltiples competencias relacionadas con la participación que se pueden desarrollar durante la vida escolar tales como informarse, debatir,

expresar los propios puntos de vista y tener en cuenta los ajenos, así como acordar y actuar según lo acordado, habilitan la posibilidad de participar en las demás organizaciones e instancias de la vida en el espacio público. De esta forma se estará preparando al sujeto para el ejercicio de la ciudadanía. Por tal razón sostenemos que la participación en la escuela es una herramienta de inclusión muy potente, con efectos en la escuela y fuera de ella.

NIVELES DE LA PARTICIPACIÓN

Ahora bien, cuando se habla de participación se puede estar aludiendo a diferentes formas de involucramiento y de protagonismo. No es lo mismo ser informado que ser consultado, formar parte de los procesos de decisión o sólo ejecutar las determinaciones de otros.

Una manera de comprender los matices que puede caracterizar a los procesos participativos está planteada en el modelo de la **escala de participación**. Esta nos permite dar cuenta de los diversos niveles que puede adoptar la participación tanto en la escuela como en otros ámbitos. Entre los dos polos de la escala, se considera como mínima participación aquella que se da cuando se nos informa acerca de cuestiones que nos involucran sin consultar nuestra opinión, en contraste con la participación integral o plena, para la cual deberían cumplirse las cuatro condiciones que se enuncian a continuación:

1. **Participación en la información:** en los hechos es casi una “pseudo participación”, pues los involucrados son informados de los problemas y de las decisiones que se han tomado y sólo participan en la implementación de lo que otros han decidido.
2. **Participación en la consulta:** las personas son informadas de las cuestiones que se deben resolver y se les consulta su opinión al respecto. Aquí no hay una toma de decisión compartida, pero se consideran e incluyen los intereses y visiones del conjunto.
3. **Participación en la decisión:** los involucrados son informados sobre los temas que se deben resolver, se los consulta y las decisiones se asumen en forma compartida. En este nivel de participación tiene lugar el diálogo, la reflexión y el análisis colectivo. Las acciones se deciden considerando las opiniones de todos.
4. **Participación en el control:** los involucrados están informados sobre los problemas que se deben resolver, imaginan las posibles soluciones, toman las decisiones en forma compartida y participan en el control de la ejecución de las acciones comprometidas.

La **participación integral o plena** implica actuar en los cuatro niveles (información, consulta, decisión y control), disponiendo permanentemente de la información necesaria para tomar resoluciones sin otro condicionamiento que el del respeto a la norma y a los demás.

Todos los niveles son importantes, y producen efectos en el desarrollo de la personalidad e impactan en el clima institucional, generando mayor compromiso y sentido de pertenencia.

La participación promueve el desarrollo de la autonomía, la capacidad de planeamiento, el sentido de responsabilidad y fortalece la autoestima.

Crear un clima participativo no implica eludir la responsabilidad de tomar decisiones, por ejemplo, en la escuela hay funciones que no se delegan y decisiones que no se consultan porque son atribuciones de cada rol. Pero aún respetando tal particularidad, sería deseable que en las instituciones en general, y en la educativa en particular, se incrementen los niveles y los procesos de participación acompañando el proceso de democratización de la sociedad argentina. Por otra parte, la mejora de la calidad democrática de los vínculos en el interior de la escuela seguramente se verá reflejada en un progreso en los aprendizajes.

Más allá de algunas condiciones subjetivas, la participación requiere de ciertas condiciones institucionales para poder hacerse efectiva.

CONDICIONES PARA LA PARTICIPACIÓN

Para favorecer el desarrollo de un clima que la propicie, se deben considerar por lo menos tres condiciones:

La existencia de cierto consenso entre todos los miembros de la escuela en torno a los que se consideran **valores democráticos**.

La creación de **espacios y oportunidades** institucionales para efectivizar la participación en el marco de la legitimidad de las normas.

La implementación de algunas **estrategias didácticas** y la adopción de un posicionamiento pedagógico para desarrollar competencias participativas.

VALORES DEMOCRÁTICOS

Entre los valores que sustentan la convivencia democrática, podemos mencionar la aceptación de las diferencias. Los valores democráticos que

se precisan para fomentar la participación en la escuela deben expresarse entre otras cuestiones, en la disposición a aceptar las diferencias.

La participación democrática supone una actitud de respeto por el otro, también llamada tolerancia de las diferencias, propuesta fácil de enunciar y, a veces, difícil de aplicar. Cuando hablamos de “tolerancia” como un valor democrático, no nos estamos refiriendo a la idea de “encubrir” lo intolerable ni de aceptar conductas que pongan en tela de juicio valores fundados en los derechos de las personas. El término, aquí, tiene el sentido de incluir las diferencias, estableciendo límites y reconociendo la igualdad de derechos de cada uno. La experiencia indica que es un logro difícil de alcanzar por varias razones. El contacto con alguien que piensa o actúa distinto suele producir una sensación de inquietud y, a veces, de rechazo. Este sentimiento se apoya en la idea de que hay un solo modo de captar la realidad, que generalmente es el propio. Se corresponde con una visión del mundo organizada en esquemas antitéticos que pueden asumir la forma de verdadero o falso, bueno o malo, lindo o feo, entre otras posibilidades.

“El diferente” pone en peligro las certezas y, por lo tanto, es percibido como una amenaza. A veces se responde a tal sensación atacando. Todo esto sucede en instantes, casi fuera del campo de la percepción consciente.

La aceptación de la diferencia incluye el reconocimiento de la igualdad en el marco de la diversidad de identidades y de ideas. En la dificultad para tolerar las ideas diferentes hay un desconocimiento acerca de la multiplicidad de perspectivas válidas que tiene una cuestión, de la diversidad de caminos que conducen al mismo destino y de la potencia de la inteligencia grupal por encima del razonamiento individual.

Esta manera de reaccionar no se modificará sólo conversando sobre el tema en el aula. Se requerirán sucesivas vivencias que, acompañadas de palabras, otorguen nuevo sentido a las experiencias.

A propósito de la cuestión de la tolerancia, Edgar Morin, un destacado pensador dice:

Existen cuatro grados de tolerancia: El primero, expresado por Voltaire, nos obliga a respetar el derecho de proferir un propósito que nos parece innoble; no se trata de respetar lo innoble, se trata de evitar que imponamos nuestra propia concepción de lo innoble para prohibir una palabra.

El segundo grado es inseparable de la opción democrática: lo justo de la democracia es nutrirse de opiniones diversas y antagónicas; así, el principio democrático ordena a cada uno respetar la expresión de las ideas antagónicas a las suyas.

El tercer grado obedece al concepto de Niels Bohr, para quien el contrario de una idea profunda es otra idea profunda; dicho de otra manera, hay una verdad en la idea antagónica a la nuestra, y es esta verdad la que hay que respetar.

El cuarto grado proviene de la conciencia de las enajenaciones humanas por los mitos, ideologías, ideas o dioses así como de la conciencia de los desvíos que llevan a los individuos mucho más lejos y a un lugar diferente de donde quieren ir. La tolerancia vale, claro está, para las ideas no para los insultos, agresiones o actos homicidas (Morin, 1999).

ESPACIOS Y OPORTUNIDADES INSTITUCIONALES PARA EFECTIVIZAR LA PARTICIPACIÓN EN EL MARCO DE LA LEGITIMIDAD DE LAS NORMAS

Una organización democrática se funda en la existencia de normas que fijan las responsabilidades y las atribuciones de sus miembros. La igualdad de derechos de ninguna manera implica un debilitamiento del orden. La democracia se sustenta en una legitimidad que aportan las leyes. Tanto en la sociedad en su conjunto, como en las instituciones, el logro de sus fines se sostiene en el cumplimiento y el respeto por las normas que regulan los derechos e impiden la violencia como medio para satisfacer necesidades particulares.

La credibilidad en las normas es mayor cuando se percibe que cumplirlas o no trae consecuencias.

Los estudios en la materia indican que las mayores dificultades de ajuste a las reglas se observan cuando las personas no las conocen o no las comprenden ni comparten. En tales casos, las perciben como creadas por “otros” y se sienten menos predispuestos a su acatamiento.

La experiencia que aportaron algunas iniciativas de construcción de códigos de convivencia confirma la hipótesis de que los alumnos se comprometen más con el cumplimiento de las normas en la medida en que participaron en su elaboración.

Incluso, en el caso de no haber intervenido directamente en la creación de las normas, si estas se perciben como un instrumento para mejorar el bienestar general, su cumplimiento deja de representar una mera obediencia y pasa a ser comprendido como un gesto de coherencia con uno mismo y con el grupo al cual uno siente que pertenece.

NORMAS Y JUSTICIA

El criterio de aplicación de las normas incide claramente en la vigencia de la democracia y la participación en la escuela. Desde este material se lo considera parte de los valores democráticos de la institución.

Las normas deben estar inspiradas en principios de justicia y equidad. Se destaca esto porque, si bien las normas suelen ser percibidas como límites a la libertad individual, su sentido es el de garantizar condiciones justas para todas las personas.

Las normas tienen la doble función de prohibir y habilitar, con el fin de garantizar equidad entre las personas.

Podemos considerar los siguientes aspectos como constitutivos de las normas, válidos tanto para la sociedad en su conjunto como para la escuela:

- ▶ Las normas se deben basar en principios éticos. Por lo tanto, ninguna norma debe contravenir los principios éticos fundamentales de los Derechos Humanos.
- ▶ Pueden ser entendidas como límites pero también como posibilidades. No existen sólo para impedir sino para regular lo que se puede hacer. De esta forma demarcan un territorio muy amplio dentro del cual es posible actuar.
- ▶ Al plantear ciertas limitaciones a las acciones, lo que se debería buscar es evitar aquellas consecuencias que podrían ser perjudiciales para la persona o para su entorno.
- ▶ Las reglas deben estar escritas, su texto debe ser accesible a todos y deben preverse expresamente las consecuencias de su trasgresión, ya que el carácter público de las normas es un principio rector del sistema democrático.
- ▶ Frente a una posible trasgresión de las normas, los alumnos y todos los miembros de la escuela deben tener garantizado el derecho a demostrar su inocencia. Así mismo, deben asumir las consecuencias de sus actos.

Considerando lo expuesto, la posibilidad de que los alumnos logren incluirse activamente en cuestiones de su aprendizaje y de la convivencia

—tomando decisiones y responsabilizándose por ellas— está directamente relacionada con las oportunidades que los adultos propicien. Una de las condiciones institucionales básicas para lograr mayor participación es la creación de instancias formales y estables como los consejos de convivencia, las asambleas, los plenarios o los periódicos escolares, entre otros. La práctica continua de toma de decisiones y la reflexión acerca de los logros y las dificultades son la clave para mejorar las habilidades ciudadanas, porque a participar se aprende, como a leer y a escribir.

ALGUNAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS. EL POSICIONAMIENTO PEDAGÓGICO PARA DESARROLLAR COMPETENCIAS PARTICIPATIVAS

LA CONFIANZA, UN MARCO DE TRABAJO

Entablar un vínculo sustentado en la confianza es la base para promover el ejercicio de cuotas mayores de autonomía en los alumnos. La confianza que se le brinda al niño y al joven no es solamente una cuestión ligada a la credibilidad en el otro; es además, en el plano de la educación para la ciudadanía, una estrategia central.

Es importante sostener la confianza de los niños dando confianza, de la misma manera que lo han hecho aquellos que nos han precedido, recibido, escuchado y solicitado y que un día nos han dado al mismo tiempo que su confianza, la ocasión de comenzar nuestra historia.

Laurence Cornu

Permitir que los alumnos tomen decisiones los habilita a su vez a corregir sus errores, a sentirse parte de los resultados que alcanzan y a aprender a ejercer medidas de control social por sí mismos. La confianza, como actitud pedagógica, tiene el doble valor de fortalecer vínculos afectivos y, a la vez, habilitar un espacio formativo para el ejercicio de derechos y de la responsabilidad ciudadana.

En el marco general de la confianza en las aptitudes y aprendizajes de los alumnos, existen distintos modos de generar un espacio democrático participativo. Entre ellos:

- ▶ el trabajo colaborativo en equipos heterogéneos;
- ▶ la toma de decisiones;
- ▶ la distribución del poder y de la responsabilidad.

EL TRABAJO COLABORATIVO EN EQUIPOS HETEROGÉNEOS

Una manera de incorporar y afirmar el valor de la diversidad en el aula es generando instancias de trabajo colaborativo entre compañeros con características heterogéneas. Al integrar miembros diferentes a un mismo grupo debemos cuidar algunos aspectos, tales como:

- ▶ No colocar en situación de desventaja a quienes tengan algún punto de vulnerabilidad previo. En lo posible, sería adecuado asignar al alumno que se encuentra en situación de desventaja o que es discriminado, un rol que le permita nivelarse o ser reconocido como valioso por sus pares.
- ▶ Tener en cuenta que se trata de una modalidad de trabajo que si no es adecuadamente orientada por el docente, puede llegar a suceder que unos pocos alumnos realicen la tarea en nombre del grupo.

La condición de trabajo en grupos no sólo atañe al proceso de aprendizaje de los alumnos sino que puede, y es recomendable, que constituya una práctica habitual entre los docentes.

TOMAR DECISIONES

Para fomentar la participación, es preciso crear espacios de libertad de modo que los alumnos resuelvan los problemas que surjan en el grupo. Hacerlo no significa mantenerse al margen de lo que puede ocurrir entre los chicos durante este proceso, ya que la intervención docente contribuye a orientar el aprendizaje.

Se habrá tenido éxito cuando los alumnos dependan menos de la intervención del docente y comiencen a responder también ante sus compañeros por el cumplimiento de las responsabilidades que asumieron.

La función de los educadores es ayudarlos a que mantengan un marco definido y flexible de cumplimiento de pactos, dentro del cual actúen con libertad y creatividad.

DISTRIBUIR EL PODER Y ACOMPAÑAR EN LA ADOPCIÓN DE RESPONSABILIDADES

Al coordinar actividades, será importante que el docente tenga en cuenta la manera en que se dan las relaciones dentro del grupo, esté abierto a las necesidades de los alumnos y ayudarlos a decidir, sin reemplazarlos en sus iniciativas. Se trata de una ubicación a una distancia tal, que promueva la autonomía y, a la vez, que permita el suficiente contacto como

para percibir la dinámica que establecen entre pares —cómo intercambian roles o el equilibrio que alcanzan en el nivel de protagonismo, entre otras cuestiones—.

Un aspecto que se deberá cuidar es el clima de reconocimiento que los demás hacen del aporte de cada participante ya que este incide en la seguridad personal y, por lo mismo, contribuye a la afirmación de la autonomía de los alumnos.

También el docente podrá intervenir cuando perciba que algún alumno queda relegado o que las decisiones se concentran en unos pocos.

En algún momento, los alumnos precisarán de la ayuda del docente para reflexionar sobre la necesidad de que existan normas que ordenen la tarea o sobre la manera en que resuelven sus conflictos.

PROPUESTAS

En función de lo expuesto hasta aquí proponemos que el tratamiento de la participación de los alumnos en la escuela contemple **dispositivos** diversos que puedan irse transformando con el devenir mismo de la participación, ya que esta, en sí misma, da lugar al surgimiento de nuevas perspectivas, de ideas innovadoras y la sinergia de iniciativas que luego se plasman en acciones, programas, jornadas, modalidades de expresión, proyectos y otras formas de construcción colectiva.

Sólo a modo de ejemplo se describen a continuación algunos dispositivos que podrían implementarse:

- ▶ Consejos de aula.
- ▶ Asambleas.
- ▶ Periódicos escolares.
- ▶ Radios escolares comunitarias.
- ▶ Carteleras (en la que los chicos incluyan los temas que les interese exponer).
- ▶ Murales.
- ▶ Buzones con propuestas elaboradas por los alumnos para mejorar la convivencia y la calidad de la vida en la escuela.
- ▶ Publicaciones para alumnos, familias, docentes.
- ▶ Jornadas de integración con actividades recreativas.
- ▶ Escuelas vinculadas en red (con uso de redes sociales) que propicien proyectos en común.
- ▶ Proyectos solidarios con la comunidad, con otras escuelas, etcétera.

Estas iniciativas podrán complementar las diferentes actividades de aula diseñadas por las áreas curriculares, como el cine debate, la lectura de

cuentos, el uso de redes sociales (Facebook, blogs, muros, etcétera). Se promoverá que los alumnos asuman responsabilidades, hagan aportes y ejerciten la toma de decisiones durante el proceso de desarrollo del proyecto y de construcción de los materiales y/o productos.



Actividad 1. Asamblea¹⁰

Cuando se piensa en un dispositivo de funcionamiento grupal en la vida institucional, la asamblea aparece como un recurso de gran valor en tanto permite que sus integrantes ejerzan roles activos, visibles y dinámicos en lo que respecta a la expresión de las ideas, a la toma de decisiones, a la ejecución de las propuestas y a la responsabilidad y el control sobre las acciones.

Como toda experiencia que potencia la participación en la escuela la asamblea trasciende las fronteras de la vivencia escolar, pues permite a los niños y a los jóvenes entrenarse en el desarrollo de habilidades democráticas que podrán ejercer en otras oportunidades y lugares.

El eje temático de la asamblea que se propone aquí estará constituido por las normas, la autonomía, la convivencia, la argumentación, la escucha activa, el planeamiento y la democracia participativa.

Objetivos

- Promover espacios de participación en la vida institucional.
- Estimular el debate y la toma de decisiones.

Desarrollo

Esta actividad podría ser concebida como un modelo de participación de los alumnos en el aprendizaje de las competencias ciudadanas. Podríamos pensar a la asamblea como una actividad que se realice periódicamente para mejorar el clima escolar y los vínculos en general, incrementar el compromiso de los alumnos con el proyecto pedagógico y fomentar la integración social.

10. Actividad adaptada de la Carpeta de Recursos Educativos IIDDH 1999.

La asamblea estará integrada por todos los alumnos y las alumnas de un curso o aula y maestros referentes. En circunstancias especiales pueden participar autoridades (generalmente ocurre cuando es necesaria su intervención para que puedan brindar información, exponer su posición o para plantearles un reclamo).

Se ocupa de las situaciones del curso en general y de los integrantes en particular.

La reunión de la asamblea se puede organizar en cuatro momentos.

Primer momento (en algunas oportunidades este momento puede ser previo a la asamblea en sí). En esta primera instancia se acuerdan los aspectos organizativos de la asamblea: quiénes coordinarán,¹¹ quiénes escribirán las actas, cuál será el tiempo destinado a las intervenciones, cuál será el modo en que se tomarán las decisiones, cuál será el tiempo total de duración de la asamblea, cuál será el “orden del día” (listado de los temas a tratar), entre otros aspectos.

Una manera de generar un disparador para este momento puede consistir en habilitar un espacio para que los alumnos cuenten alguna experiencia personal que deseen compartir con sus compañeros o narren alguna noticia que haya sido difundida en los medios de comunicación.

En lo que respecta a los temas a abordar, se pueden incluir los problemas que hayan surgido en el último tiempo en el aula u otras cuestiones que les interese debatir aunque no constituyan un conflicto en el sentido estricto (proyectos, viajes escolares, campamentos educativos, proyectos solidarios, etcétera).

Una vez seleccionado el tema a discutir en la asamblea, se lo tratará en el momento de debate.

En este primer momento también se retomará la experiencia de la asamblea anterior, si la hubiera, y se analizará el desempeño

11. Si no hay práctica previa de asamblea, el docente ejercerá, en un principio, el papel de coordinador. En la medida en que los alumnos vayan conociendo el dispositivo se propiciará una paulatina delegación de la coordinación.

de todos en lo que respecta al cumplimiento de lo planificado en la asamblea previa.

Segundo momento: el debate. Las noticias, los problemas, los temas propuestos y la evaluación podrán ser el eje del debate. A veces, el eje podrá ser uno de estos elementos o todos. En esta instancia, los alumnos expresarán sus puntos de vista. El coordinador, por su parte, tendrá la función de ayudarlos a centrarse en el tema que se ha escogido y guiar el debate dando pautas de participación tales como:

- Favorecer el conocimiento de toda la información necesaria para esclarecer un problema o para explicar la falta de cumplimiento de alguna responsabilidad.
- Propiciar un diálogo entre los alumnos que busque encontrar las razones de fondo que originaron el hecho.
- Propiciar una participación ordenada, para que cada alumno escuche los puntos de vista de los otros.
- Fomentar que se amplíen las opciones posibles a ser consideradas.

Si el docente no es quien coordina la asamblea, tendrá una función de observador tratando de no emitir sus propias opiniones sobre los temas tratados; esto permitirá que los alumnos y alumnas puedan expresarse libremente. Si considerase necesario intervenir, se sugiere que lo haga mediante preguntas que posibiliten a los alumnos ampliar los puntos de vista, pensar aspectos que no fueron tenidos en cuenta, etcétera.

Tercer momento: la toma de decisiones. En primer lugar debemos señalar que será importante que los alumnos planteen propuestas en esta instancia de la asamblea. En algunas asambleas se concluirá con un acuerdo sobre algún tema en discusión y, en otras, se acordarán planes o proyectos cuyo desarrollo se extenderá en el tiempo e implicarán un proceso. En el caso de que no se puedan alcanzar acuerdos sobre algún tema, se les podrá proponer a los alumnos que se posponga la decisión hasta la siguiente asamblea y que, mientras tanto, piensen posibles alternativas. En el caso de las asambleas en las que se llega a acuerdos, un aspecto importante a considerar es el de asegurarse que las decisiones sean comprendidas y que haya condiciones

favorables para que puedan ser asumidas por todos los alumnos. Para tomar una decisión se podrá votar en forma nominal (por ejemplo, a mano alzada) o anónima.

Es importante que las cuestiones que se vayan a decidir sean pertinentes y posibles de realizar por los alumnos y alumnas. Por ejemplo, no podría someterse a votación la expulsión de un compañero ya que esta no es una atribución de los alumnos. El docente en este momento deberá abstenerse de la votación, permitiendo que sean los alumnos y alumnas quienes tomen las decisiones. Sólo intervendrá si las decisiones a tomar vulneran derechos de personas o contradicen normas existentes.

Las decisiones tomadas se registrarán por escrito, incluyendo la distribución de tareas. Las propuestas que se acuerden serán el punto de partida para elaborar el plan de trabajo. Los planes o proyectos podrán tener un esquema de periodicidad con el propósito de que se conciba una noción de proceso. En estos planes deberán contemplarse los acuerdos a los que se llegaron y las inquietudes de los alumnos con respecto a las actividades que se quieran desarrollar. Es recomendable que estas actividades estén vinculadas a contenidos abordados en las clases regulares.

En toda propuesta o plan se deberá considerar:

1. ¿Qué hacemos?
2. ¿Por qué lo hacemos?
3. ¿Cuándo lo haremos?
4. ¿Qué necesitamos para hacer esta actividad?
5. ¿Qué pasos supone la actividad y en qué orden?
6. ¿Cómo nos repartimos las responsabilidades?

Cuarto momento: evaluación de la asamblea. Será el momento en el que todos los participantes evaluarán cómo se ha desarrollado cada una de las partes de la asamblea y se darán ideas para lograr que las asambleas sean cada vez mejores. Será importante ofrecer espacios para que los alumnos expresen lo que sintieron con respecto a la asamblea, teniendo en cuenta que esta pudo haberles parecido agradable o aburrida.

Sugerimos que este momento sea coordinado por el docente. Consideramos importante considerar que se trata a la vez de un ejercicio de participación y de un aprendizaje de los dispositivos y de las maneras de ponerlos en práctica.

Aclaremos que no es imprescindible que las asambleas se ajusten siempre a la estructura que aquí se ha establecido. Por ejemplo, se podrán incorporar intermedios artísticos o de juego. Además, debemos señalar que la duración de la asamblea puede ser variable.

Sugerencias acerca de qué decidir en la asamblea

En la asamblea se pueden decidir diversos asuntos que afectan a la vida del grupo, por ejemplo:

- **Las normas.** Los alumnos suelen tener una mayor capacidad de compromiso (no obediencia) con lo que ellos mismos deciden.
- **Responsabilidades.** Los alumnos pueden evaluar cuáles son las necesidades del grupo y determinar qué tipo de responsabilidades es necesario asumir para responder mejor a estas.
- **La convivencia.** Las pautas para la resolución de conflictos, los espacios y los recursos que se implementarán con tal propósito, etc.
- **Elección de representantes.** Los alumnos pueden elegir a sus representantes a nivel del aula o de la escuela. Ellos son los que deben expresar los deseos y las decisiones de su aula.
- **Organizar actividades.** El estudio de algunos temas o la iniciativa espontánea de los alumnos pueden generar la realización de actividades como la limpieza del parque, una fiesta, una actividad productiva, un experimento, etcétera.

La experiencia indica que la organización de la asamblea demanda atención y tiempo. A su vez, es recomendable que el docente disponga de nociones acerca de herramientas comunicativas que le permitan orientar el debate y/o enriquecer el modo de implementar el dispositivo en las reflexiones durante el momento de la evaluación.

A continuación se ofrecen algunos ejemplos de modos de intervención que se podrían implementar con el propósito de contribuir al aprovechamiento pleno de su riqueza pedagógica y social.

Las siguientes preguntas y problematizaciones pueden orientar el debate, propiciando:

- Desafíos: *¿No podríamos pensar en hacer esa actividad también fuera del aula?*
- Dudas: *¿Están seguros que podremos estar listos para esa fecha?*
- Propuestas que destraban el conflicto: *No insistamos en quién tuvo la culpa. Pensemos cómo vamos a solucionar este lío.*

- Criterios de evaluación: *La idea es muy buena, pero ¿tenemos el dinero suficiente?* (criterio económico) *Esta es la idea de Gastón, ¿creen que es justa?* (criterio moral).
- Distribución de tareas: *¿Quién va a ser el responsable de supervisar el acuerdo?* *¿Cómo vamos a ayudarnos para tener presente el acuerdo?* *¿Cómo les parece que podríamos dividirnos las tareas que hay que realizar?*
- Intervenciones que permitan ir delegando el poder: *A partir de la próxima asamblea, además de traer las noticias y presentar los problemas, quisiera saber quiénes la van a coordinar...* Aquí se trata de propiciar que los alumnos conduzcan sus asambleas de manera paulatina, empezando por las partes más sencillas (lectura de noticias, presentación de problemas o evaluación de responsabilidades) para que, luego, las dirijan en el sentido más amplio.

PROYECTO DE RADIOS ESCOLARES COMUNITARIAS

Los proyectos de radios escolares comunitarias son iniciativas que promueven la participación de todos los miembros de la comunidad educativa en torno a un eje central, la comunicación, junto al que se despliegan diferentes dimensiones organizativas.

- ▶ **La dimensión comunitaria** se refiere a la convocatoria y a la participación de diferentes actores comunitarios, quienes intervendrán junto con la escuela en la dirección de la radio y en el armado de la programación. En esta dimensión se considera además a la comunidad de oyentes, como parte de los destinatarios de las emisiones.
- ▶ **La dimensión institucional** supone la participación del equipo docente en la reflexión y discusión sobre el perfil y las características que la radio asumirá en la institución, así como también sobre la manera de incorporar el uso de este recurso en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- ▶ **La dimensión áulica** se trata del trabajo concreto de los docentes con los alumnos para el aprovechamiento de este recurso en las tareas escolares, de acuerdo a los contenidos curriculares. Es sobre esta dimensión que nos extenderemos en esta propuesta.

Por su metodología participativa en el planeamiento, gestión y evaluación permanente de las acciones, las radios escolares comunitarias constituyen una estrategia muy valiosa para desarrollar habilidades vinculadas al ejercicio de la ciudadanía, tales como:

- ▶ la capacidad de planificar y acordar en la toma de decisiones;
- ▶ la capacidad de evaluar proyectos y rectificarlos;

- ▶ las habilidades discursivas;
- ▶ la práctica en el acceso a la información;
- ▶ el ejercicio del derecho a expresarse;
- ▶ la asignación de tareas y funciones.

De igual modo, la participación de los chicos en la propuesta –que estimula la utilización de instrumentos para el relevamiento de la información, las posibilidades investigativas y organizativas, entre otras posibilidades– promueve el fortalecimiento de la autoestima de los alumnos, las habilidades para la comunicación y la puesta en práctica de algunos de sus derechos. Además, constituye una herramienta eficaz que favorece la comunicación interna de la comunidad educativa.

ACERCA DE LAS RADIOS ESCOLARES COMUNITARIAS

Cuando hablamos de radios escolares comunitarias en este material nos estamos refiriendo a radios de baja potencia, ubicadas dentro de las instituciones educativas, con un alcance significativo en la comunidad donde están insertas. Tienen un perfil particular, ya que son radios escolares y comunitarias, por lo tanto, persiguen un doble objetivo: pedagógico y social.

La utilización de este recurso permite la elaboración de proyectos participativos que facilitan:

- ▶ otras formas de acceso al conocimiento que mejoran las condiciones de aprendizaje;
- ▶ la apertura de la escuela a la comunidad, generando vínculos sociales;
- ▶ la promoción de los valores culturales de cada localidad, entre otros.

Para la puesta en funcionamiento de la radio será importante atender a su organización interna, a su programación y a la sustentabilidad del proyecto, todo ello a través de la participación de los alumnos, los docentes, las familias y también de los miembros de la comunidad.

Es importante que la radio exprese tanto a la escuela como a la comunidad donde está inserta, siendo la programación de la radio la manera en que se hace visible la experiencia comunicacional. La programación debe ser el resultado de una construcción colectiva, debe reflejar la diversidad de voces presentes en la escuela y en la comunidad.

Toda radio se encuentra inserta en un contexto histórico, socioeconómico, político y cultural determinado y se constituye en un espacio de ejercicio de posiciones de poder, donde se despliegan las interrelaciones sociales.

La radio escolar comunitaria debe ser entendida como un espacio de ejercicio de la ciudadanía, donde el derecho a hablar y a ser escuchado así como a informar y a ser informado resulta fundamental para poder participar en las decisiones que conciernen a la comunidad.

LA RADIO COMO RECURSO PEDAGÓGICO

Incorporar la radio a la escuela como recurso para el aprendizaje significa comprender sus reglas de juego y apropiarse de este recurso. Esta apropiación implica aprender su lógica, su lenguaje, participar en su organización interna para la puesta en funcionamiento de la radio que va desde la producción de la grilla de programación, el armado y la emisión de programas hasta la elaboración de normas internas, la distribución de roles y tareas.

Esta propuesta de educación y de comunicación conduce a nuevos recorridos en las formas de enseñar y de aprender, articulando de una manera diferente los contenidos curriculares.

Promueve la participación activa de sus integrantes –alumnos, docentes, familias, organizaciones de la comunidad–, el desarrollo de la creatividad, el trabajo grupal y la expresión oral y escrita, favoreciendo el desarrollo de sus miembros en las distintas dimensiones: cognitiva, afectiva, estética, social y ética. Además, la dinámica grupal que propicia esta propuesta, beneficia el involucramiento y el compromiso de sus participantes.

Trabajar con la radio en la escuela implica poner en juego de manera directa los contenidos pedagógicos y trabajarlos en ese espacio. En diferentes áreas curriculares encontramos a los medios de comunicación formando parte de los contenidos pedagógicos. A su vez, la preparación y la emisión de programas radiales permite recuperar e integrar contenidos desarrollados en diferentes asignaturas como Lengua, Ciencias Sociales, Formación Ética y Ciudadana, Tecnología, entre otras.



Actividad 2. Hacer Radio

a. Armado de un programa de radio

Una primera aproximación al recurso radiofónico, antes de entrar de lleno en la etapa de producción de un programa, podrá consistir en escuchar con los alumnos distintos programas de radio como una manera de ir familiarizándose con el medio. Sobre esa base, se deberá realizar un trabajo grupal de reflexión e intercambio de sensaciones y opiniones acerca de los pro-

gramas escuchados. Esto además permitirá conocer cuál es la relación que las alumnas y los alumnos tienen con este medio de comunicación.

Para la producción de un programa será necesario establecer la organización interna del grupo de trabajo, con la identificación y posterior distribución de los roles que cumplirán los alumnos. Para ello, se requerirá de la participación de las alumnas, los alumnos y los docentes. Entre todos deberán definir cuántas personas van a participar del programa, cuáles serán las funciones y tareas que desempeñarán, quién será el conductor o conductora, si habrá o no columnistas, quién o quiénes se encargarán de la producción del programa, de la operación técnica, entre otros aspectos.

Otro momento de la actividad consistirá, concretamente, en el armado de un programa. Se podrá comenzar a trabajar con los alumnos planteándoles una serie de preguntas referidas a los contenidos del programa.

- **¿Cuál será el género y el formato del programa?** Un primer paso consistirá en que los chicos definan en el grupo qué tipo de programa quieren armar. Puede ser de tipo educativo, musical, deportivo, dramático, recreativo, periodístico, entre otras posibilidades.
- **¿Cuál será el tema central?** Por ejemplo, si los alumnos eligen el tema adolescencia, se podrá trabajar sobre las formas de expresión de los jóvenes, sus intereses, sus derechos, etcétera.
- **¿Cuál será el nombre del programa?** Una vez definido el género y el tema central se podrá buscar un nombre para el programa. Por ejemplo, en pequeños grupos los alumnos podrán elegir un nombre, luego se anotarán todos los nombres en el pizarrón y se votará. El nombre que obtenga el mayor puntaje será el elegido.

Otros aspectos que se deberán definir son:

- **¿Cuál será el horario de transmisión del programa?** Teniendo en cuenta el tipo de radio, se discutirá con los alumnos si el programa se emitirá en un horario central o no.
- **¿Quiénes serán los oyentes?** Será importante definir el oyente a quien estará dirigido el programa. Se les explicará a los alumnos que existe una relación directa entre el perfil del destinatario, los contenidos a tratar, la forma de abordarlos y el horario de emisión.
- **¿Cómo será la estructura del programa?** Se deberá tener en cuenta que los programas de radio cuentan con apertura (cortina musical, palabras de presentación, introducción de los temas a

desarrollar); bloques (número de bloques, aspectos tratados en cada uno de ellos, uso de cortinas musicales) y cierre (cortina musical, palabras de cierre).

- **¿A qué fuentes se va a recurrir?** Para elaborar el mensaje, cualquiera sea el género, será necesario que los chicos investiguen acerca de la problemática que se desee comunicar. Para ello, la producción del programa deberá recurrir a distintas fuentes. Se podrán emplear materiales escritos, orales o audiovisuales. Armar un programa supone la búsqueda de información, tarea que también se deberá distribuir (algunos alumnos seguramente recurrirán a Internet, otros realizarán entrevistas o irán a la biblioteca, entre otras posibilidades).

Una vez que el programa esté armado, se podrá ver la posibilidad de que este sea emitido por la radio de la escuela o del barrio. De esta forma, mediante esta propuesta, las alumnas y los alumnos pasarán de ser “oyentes” a convertirse en “productores” de un programa. Así, la radio otorga la “palabra” a quienes participan en ella generando nuevos espacios de intercambio y aportando nuevos conocimientos.

b. Construcción de una grilla de programación

Esta actividad permite pensar desde una perspectiva diferente el proyecto de radio. Cuando hablamos de la programación de una radio no sólo nos estamos refiriendo al listado de programas y a su horario de transmisión. En esta propuesta se la está pensando en el plano de la definición de la identidad de esa radio, de su perfil. Desde esta perspectiva, la programación involucra:

- la selección de los temas tratados;
- la forma en que se los aborda y se los organiza;
- el nombre que se le otorga a cada programa;
- el tipo de música que se emite;
- los destinatarios;
- la distribución de los tiempos radiales;
- la jerarquía que se les da a cada una de las emisiones;
- el tipo de publicidad que se emite, entre otros.

Se podrá empezar a trabajar proponiendo a los alumnos la realización de una investigación acerca de las diferentes radios que se escuchan en la localidad donde está ubicada la escuela teniendo en cuenta los ítems anteriormente mencionados. Para ello se podrán realizar visitas a radios locales o barriales.

Para una primera aproximación de los chicos al conocimiento del medio radial se les propondrá, por ejemplo:

- Que realicen un trabajo de reflexión acerca de los destinatarios para los cuales están pensados los distintos programas de una emisora, considerando si la programación a lo largo del día está dirigida a los mismos destinatarios o si estos varían. Para ello, los chicos deberán realizar un análisis acerca de los temas tratados en los programas y de los horarios en los que estos se emiten.
- Que lleven adelante un trabajo de investigación acerca de la forma en la que una radio determinada trata los distintos temas que aborda. Se podrán preguntar, por ejemplo, si la radio presenta una investigación sobre el tema que aborda, si entrevista a expertos, si presenta la voz de los distintos actores involucrados en una temática o sólo una perspectiva.

Una vez realizada esta primera etapa de acercamiento al conocimiento del medio radial se podrá pasar a la construcción de la grilla de programación, es decir, a definir el perfil de la radio. Esta parte del trabajo se podrá desarrollar a través de preguntas que permitirán orientar la participación de los alumnos en torno a los siguientes puntos:

1. **Definición del tipo de radio a la que se le está armando la grilla de programación.** ¿Cuál es su misión, sus objetivos? ¿Quiénes constituyen la comisión directiva? ¿A qué público va dirigida a lo largo del día? Para el armado del perfil de la radio escolar comunitaria será necesario recoger la opinión de los distintos sectores (docentes, alumnos, integrantes de la comunidad) para conocer las necesidades que esta debería cubrir.
2. **Elaboración de la grilla de programación.** En las distintas áreas curriculares se deberá propiciar la selección de temáticas a investigar que podrían constituirse en temas de futuros programas de radio. Se podrán desarrollar propuestas de programas que traten temas vinculados con diferentes áreas del conocimiento. Por ejemplo, programas que aborden problemáticas de salud, que recojan la historia del lugar o que conmemoren hechos históricos significativos, que traten problemas de la comunidad o que presenten las acciones de instituciones locales (clubes, sociedades de fomento, bibliotecas, hospitales, comisaría, etc.), dando lugar a la participación ciudadana y a la recuperación de la cultura local, entre otros. Las áreas de Lengua y de Matemática podrán propiciar el trabajo de contenidos procedimentales.

Un aspecto importante para trabajar con los alumnos será la elección del nombre del programa y también de una cortina musical para cada uno de los distintos programas.

Durante el desarrollo de esta actividad se deberá facilitar en todo momento la participación de los alumnos para que queden expresados los intereses de los distintos miembros de la comunidad en los diversos programas incluidos.

BIBLIOGRAFÍA

SOBRE DERECHOS Y VALORES

- Adorno, T. W. (1984): “La educación después de Auschwitz”, en *Consignas*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Altschuler, Daniel R. (2006): “La transdisciplinariedad y la ciencia como fundamento de una educación para la paz y la justicia”, conferencia realizada en la Universidad de Puerto Rico.
- Brunet, Graciela (1996): *Hablemos de ética, La formación ética en la EGB*, Rosario, Homo Sapiens.
- Castro, Marcela (2004): “Los grandes valores no se pueden enseñar”, entrevista al pedagogo italiano Francesco Tonucci, *Grupodocente*, N° 11, agosto.
- Cullen, Carlos (2000): *Crítica de las razones de educar*, Buenos Aires, Paidós.
- Dussel, Inés y Myriam Southwell (2004): “La escuela y la igualdad: renovar la apuesta”, en *El Monitor de la educación*, N° 1, V época, MECyT.
- Foucault, M. (1987): *Microfísica del poder*, La Piqueta.
- Fronidizi, Risieri (1995): *¿Qué son los valores?*, México, FCE.
- Guariglia, Osvaldo (2001): *Una ética para el siglo XXI*, Buenos Aires, FCE.
- Karsz, S. (1985): “Explicar la ‘normalidad’”, *Clarín*, sección Opinión, 13 de agosto.
- Maliandi, Ricardo (2004): *Ética: conceptos y problemas*, Buenos Aires, Biblos.

- Ministerio de Educación, Programa por los Derechos del Niño (2000): “Kirikú y La hechicera, ficha didáctica”, Buenos Aires.
- Morduchowicz, Roxana, Atilio Marcón y Paula Camarda (2007): *La Escuela al cine 2007*, Programa “Escuela y Medios”, Buenos Aires, Ministerio de Educación con el apoyo de Editorial Puerto de Palos.
- Neira, Alicia (comp.) (2003): *Valores en el proceso educativo. Otra mirada*, Buenos Aires, Lugar Editorial.
- Onetto, Fernando (2004): *Con los valores, ¿quién se anima?*, Buenos Aires, Bonum.
- Orwell, George (1973): *Rebelión en la granja*, Barcelona, Destino.
- Ruyer, Raymond (1969): *La filosofía del valor*, México, FCE.
- Saint-Exupéry, A. (1951): *El principito*, Buenos Aires, Emecé.
- Sánchez Vázquez, Adolfo (1969): *Ética*, México, Grijalbo.
- Santiago, Gustavo (2004): *El desafío de los valores. Una mirada desde la filosofía con niños*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Savater, Fernando (1982): *Invitación a la ética*, Barcelona, Anagrama.
- Tobio, Omar (2008): “Medios y conflictos escolares”, *Página 12*, 6 de agosto.
- Trilla, Jaume (1992): *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación*, Barcelona y Buenos Aires. Paidós.
- Twain, Mark (1969): *Las aventuras de Huckleberry Finn*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Ventura Limosner, Manuel, (1992): *Actitudes, valores y normas en el currículo escolar*, Madrid, Escuela Española.
- Zeledón Ruíz, María del Pilar y Edgar Chavarría Solano (2000): *Educación infantil en valores*, San José de Costa Rica, EUNED.

SOBRE PARTICIPACIÓN

- Averbuj Gerardo, Lucía Bozzalla, Mirta Marina, Gabriela Tarantino y Graciela Zaritzky (2005): *Actuar a tiempo*, Buenos Aires, Ministerio de Educación.
- Carpeta de Recursos Educativos IIDDH* (1999).
- Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y del Adolescente, ONU, 1989.
- Cornu, Lawrence (1999): “La confianza en las relaciones pedagógicas”, conferencia.

- Kessler, Gabriel (1996): "Adolescencia, pobreza, ciudadanía y exclusion", en Irene Konterllnik y Claudia Jacinto (comps.), *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo*, Buenos Aires, UNICEF/Losada.
- Litichever, I. y P. Núñez (2005): "Acerca de lo justo, lo legal y lo legítimo. Cultura política en la escuela media", *Última Década*, N° 23, diciembre. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=19502305>.
- Merieu, Phillipe (1999): *Frankenstein educador*, Barcelona, Alertes.
- Morin, Edgar (1999): *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*, París, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.



ARGENTINA
UN PAIS CON BUENA GENTE