



Por qué Formación Ética y Ciudadana es un capítulo de los CBC?

Todas las escuelas brindan algún tipo de educación en valores. Las acciones y actitudes de los docentes, los actos escolares, la aplicación de sanciones, los reglamentos, transmiten indefectiblemente algunas pautas valorativas. Tal razón puede inclinarnos a suponer que los CBC de Formación Ética y Ciudadana son transmitidos de hecho. Pero la introducción explícita de los mismos permite:

- recuperar prácticas que se dan en las escuelas pero que no habían sido debidamente legitimadas en los diseños curriculares
- proponer criterios para que la formación ética y ciudadana no quede librada al arbitrio de cada docente en particular
- sistematizar la enseñanza de los contenidos propios del área, contenidos que en muchos casos han sido abordados de forma esporádica y espontánea
- conformar un área que incorpore los llamados 'contenidos transversales' (educación para la paz, para la salud, para el consumidor, ambiental, vial)

¿Cuáles son algunos de los propósitos de Formación Ética y Ciudadana?

Brindar herramientas para que los alumnos sean capaces de elaborar juicios morales y juicios políticos acerca de la realidad en la que viven y generar en ellos el compromiso necesario para la construcción de proyectos comunes dentro del marco que ofrece la vida en democracia. Por tal razón, se ocupa del desarrollo y del ejercicio de la argumentación, el diálogo y la participación.

El objetivo es formar ciudadanos capaces de participar en una sociedad pluralista y democrática. La democracia y el pluralismo exigen de todos nosotros una actitud de respeto y reconocimiento de las diferencias individuales, grupales y culturales, de acuerdo con la Constitución Nacional y los Tratados y Pactos que, luego de la Reforma de 1994, han adquirido rango constitucional.

En consecuencia, si la intención es formar ciudadanos reflexivos, críticos y autónomos, el modo de transmitir los valores que deben ser compartidos por todos es contrario al adoctrinamiento o la inculcación, modos comunes en la educación moral tradicional. Se pretende que los estudiantes incorporen esos valores de manera consciente reconociendo la necesidad de comprometerse con ellos para su defensa.

¿En qué se diferencia Formación Ética y Ciudadana de la educación cívica tradicional?

Una de las características de la educación cívica tradicional ha tenido como objetivo que los estudiantes 'conozcan' las normas constitucionales. En algunos casos, se ha pretendido la memorización de dichas normas sin conexión alguna con el contexto social e histórico. La educación cívica (en sus distintas variantes) se redujo a ser una transmisión de información que, incluso, se llevó a cabo durante períodos dictatoriales.

Formación Ética y Ciudadana, en cambio, es una propuesta sólo válida dentro de un sistema democrático. No se puede concebir una formación ética y ciudadana en un sistema en el que la persona no sea considerada un ser libre, un ser capaz de elegir y desarrollar su plan de vida, capaz de opinar y desarrollar su juicio crítico, de determinarse, de participar en la creación de normas y en la deliberación de toma de decisiones públicas.

No alcanza con el conocimiento de normas. La transmisión dogmática de las mismas impide el análisis crítico y una visión dinámica del derecho y de la realidad política. Por eso, y fundamentalmente a partir del Tercer Ciclo, cobra relevancia la participación estudiantil. La participación es una herramienta de formación en la ciudadanía y, como tal, debe entenderse en el marco del proyecto formativo del área y de la institución. Participar en la escuela es una acción social que consiste en intervenir de forma activa en las decisiones y acciones relacionadas con la actividad que se desarrolla en la escuela y en el aula. Se refiere a actos deliberados y conscientes y se relaciona con el derecho de todo ciudadano a construir responsablemente la realidad en la que vive. La tarea de participar es enriquecedora: desarrolla las capacidades de dialogar, trabajar en equipo, adquirir autonomía, asumir responsabilidades.

¿Existen diferencias entre 'formación ética' y 'formación moral'?

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, proponemos algunas diferencias desde su tratamiento disciplinar en la escuela:

- la moral puede definirse como el conjunto de normas, valores y costumbres que rigen en un grupo (ya sea éste social, cultural, étnico, religioso). Siguiendo esta definición, en una determinada sociedad pueden convivir morales diversas.
- la ética puede definirse como una reflexión sobre el origen, la articulación y el fundamento de los conjuntos de normas, valores y costumbres de grupos humanos. Por ejemplo, la ética se pregunta por qué ciertas normas nos parecen justas o por qué algo es considerado valioso.

Esta distinción es útil para entender el carácter peculiar de la formación ética. 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 funcionalidad de las normas, argumentar a favor y en contra de posturas valorativas diversas, debatir con el fin de explicitar las diferencias e indagar el modo de llegar a acuerdos posibles para la acción colectiva.

¿Qué distinciones se pueden efectuar entre los valores?

La convivencia armónica entre los grupos que conforman una sociedad pluralista sólo es posible en el marco de un conjunto básico de valores compartidos. Estos valores compartidos son los valores propios de una democracia y conforman una 'moral mínima' que trasciende las particularidades grupales, étnicas, religiosas, políticas. Por ejemplo, la no discriminación, la tolerancia, el reconocimiento del otro, el respeto por las reglas de juego de la democracia, la renuncia a la violencia para imponer las propias ideas.

A su vez, existen valores no compartidos (que podríamos llamar 'controvertidos') que son legítimos pues no son contradictorios con los valores propios de esa moral mínima o básica. Así, por ejemplo, existen en una sociedad pluralista distintas creencias religiosas, ideologías políticas, posturas estéticas, gustos, preferencias, costumbres.

Las diferencias se tornan ilegítimas cuando son contradictorias con los valores compartidos. Por esta razón, podemos denominarlas contravalores. Son contravalores aquellos que violan los derechos de las personas. Por ejemplo, las posturas racistas, discriminatorias, xenófobas o las realidades sociales excluyentes (el hambre, la miseria, la ausencia de condiciones dignas de existencia).

¿Qué posturas deben asumir la escuela y los docentes frente a los distintos tipos de valores?

Si aceptamos la clasificación descrita podemos afirmar que la escuela debe proponerse transmitir los llamados 'valores compartidos' y mantenerse neutral sobre los 'valores controvertidos'. Desde esta perspectiva, el docente no debe intentar que sus alumnos piensen como él sobre cuestiones políticas, estéticas o de otra índole. La neutralidad que debe sostener frente a diferentes posiciones legítimas no implica pasividad ni falta de interés. El docente puede tener una posición tomada sobre el tema en cuestión, pero, desde su función, no debe abusar del lugar de autoridad que le confiere su rol para intentar que los alumnos piensen como él. Ser neutral no significa desentenderse de las cuestiones controvertidas. Por el contrario, un objetivo de Formación Ética y Ciudadana es que se habiliten espacios para que el estudiantado pueda mostrar sus diferencias y debatir sobre ellas en un marco de tolerancia y respeto. Es necesario que el docente brinde a todos las mismas posibilidades para exponer sus posturas y para acceder a información pertinente con el fin de defender sus puntos de vista. En caso de que exponga acerca de una cuestión sobre la que existe controversia, es necesario que presente las diferentes posiciones con equilibrio, sin contaminar su exposición con sus propias ideas. La recomendación de neutralidad tiene como fin que los estudiantes lleguen por sí mismos a sus propias conclusiones. La opinión del docente puede darse a conocer en el momento oportuno pero a condición de que sea expresada como lo que realmente es: una opinión no sustentada por su posición institucional sino por argumentos racionales.

¿Cuándo se enseña Formación Ética y Ciudadana?

La existencia de Formación Ética y Ciudadana como área indica que sus contenidos no deben ser abordados de forma esporádica sino de manera sistemática. En primer lugar, existe un núcleo de contenidos específicos que merecen un tiempo y espacio propios para su enseñanza. Entre ellos podemos mencionar el diálogo argumentativo, los aspectos morales de la acción humana y el estado de derecho. En segundo término, se puede reconocer la presencia de contenidos de Formación Ética y Ciudadana durante el desarrollo de contenidos de otras áreas. Temas como las transformaciones socioeconómicas contemporáneas o la Conquista de América (Ciencias Sociales) o las variedades lingüísticas (Lengua) ofrecen oportunidades para incluir el tratamiento de problemas de Formación Ética y Ciudadana. Asimismo, en la vida cotidiana en la escuela y en la comunidad se presentan permanentemente situaciones que pueden ser puntos de partida para la transmisión sistemática de algunos contenidos del área. Es el caso de la resolución de conflictos grupales, la necesidad de toma de decisiones o la participación en acciones comunitarias.

¿QUÉ DEBO HACER?

Aunque nuestra acción está condicionada por diversos factores, podemos afirmar que no está determinada por ellos. En efecto, los límites de nuestra constitución biológica (como la necesidad de respirar y de alimentarnos), los productos tecnológicos con los que convivimos (como los automóviles que precisamos usar para movilizarnos), las acciones de nuestros semejantes (como los pedidos, las órdenes, las amenazas), condicionan nuestra existencia. Es claro que nuestra acción no puede desentenderse de todos esos condicionamientos. Y hasta se puede afirmar que nuestras acciones son modos de responder a ellos. Sin embargo, esos modos de responder son distintos en cada individuo e incluso pueden variar, en un mismo individuo en diferentes momentos. Esto indica que la acción humana se encuentra con límites pero que, sin embargo, es libre porque esos límites no son absolutos. No anulan la libertad de la acción sino que la hacen posible en tanto la delimitan, en tanto la sitúan.

En realidad, cuando se afirma que la acción humana es libre simplemente se pretende enunciar, que el ser humano puede responder a su situación de diversas maneras, siendo consciente de cuáles son las circunstancias que rodean su acción y cuáles sus posibles consecuencias. El ser humano no es libre de elegir lo que le pasa pero sí es libre de responder a aquello que le pasa.

Propósitos

Proponemos trabajar el tema de la acción humana como acción libre mediante el tratamiento de 'dilemas'. A través de esta actividad se procurará que los alumnos reconozcan que la libertad es una característica específica de la acción humana y que sean capaces de admitir diferentes grados de responsabilidad tanto en las propias acciones como en las de sus compañeros. En efecto, los contenidos de Formación Ética y Ciudadana apuntan a lograr que los alumnos desarrollen sus capacidades de argumentación y de reflexión crítica para aplicarlas a sus decisiones vitales y, de ese modo, ir ganando cada vez más autonomía.

Desarrollo de la actividad

Le sugerimos presentar a sus alumnos un conjunto de dilemas morales. El dilema es un texto construido para suscitar el razonamiento moral. Los dilemas morales son breves relatos de situaciones que presentan un conflicto que pone en juego una decisión individual. Pueden ser hipotéticos (situaciones ficticias que plantean conflictos entre derechos, intereses, valores, etc.) o reales (situaciones propias del contexto cotidiano de los alumnos o extraídas de periódicos). Generalmente, el dilema presenta al personaje o protagonista en el momento justo en que tiene que tomar una decisión. De esta manera, queda abierta una serie de preguntas que usted podrá plantear a los alumnos: ¿qué piensan que debería hacer el protagonista? ¿qué sentirían si se encontraran en esa situación? ¿cuál creen que es la mejor respuesta que puede dar el protagonista frente a la situación en la que se encuentra? ¿por qué piensan que ésa es la mejor respuesta? ¿en qué sentido es la mejor? ¿qué otras alternativas tiene?

Siempre será recomendable que el problema seleccionado sea claramente identificable y comprensible para todos. Luego de presentar el dilema a los alumnos, se debe dejar tiempo para que éstos piensen qué decisiones tomarían si estuvieran en esa situación y mediante qué razones las fundamentarían. El paso siguiente será la discusión de cada una de las decisiones adoptadas por los alumnos.

A continuación presentamos dos ejemplos que usted podrá utilizar en el aula:

1. Mario se encuentra en una situación difícil. Un primo suyo muy querido está enfermo y necesita un remedio que es muy caro. Ya ha intentado conseguir dinero prestado pero nadie en su familia ni entre sus amigos ha podido ayudarlo. Mario entra en una farmacia y ve en un estante el remedio que precisa su primo. Está al alcance de su mano. Está seguro de que nadie lo está mirando y que la farmacia no tiene cámaras ni alarmas.
¿Qué puede estar sintiendo Mario en ese momento? ¿en qué consiste su problema ético? ¿qué debería hacer? ¿qué justificaciones pueden dar para defender la decisión que, según ustedes, debería tomar Mario? ¿qué podría suceder si Mario roba el remedio? ¿qué podría suceder si no lo roba? ¿qué otras alternativas se les ocurren para solucionar el problema que enfrenta Mario?
2. María se ausenta de la escuela sin que se enteren sus padres. Tenía prueba de matemática y no había estudiado. Visita a su amiga Laura y le pide quedarse esa tarde en su casa hasta la hora de salida de clase. Suena el teléfono. Atiende Laura. Es la mamá de María, que se enteró de que su hija no había concurrido a la escuela. Le pregunta, entonces, si sabe dónde está María. Laura no sabe qué contestarle.
¿Qué puede estar sintiendo en ese momento? ¿qué debería hacer? No está de acuerdo con lo que hizo María pero es su amiga y siempre se han ayudado en las situaciones difíciles ¿Qué debería hacer Laura en este caso? ¿qué podría suceder si Laura dice la verdad? ¿qué podría suceder si miente? ¿qué harían ustedes en su lugar? ¿por qué? ¿qué piensan de la forma de actuar de María?

Cierre de la actividad

Luego de que los alumnos discutan entre sí sobre cuales son las decisiones que deberían adoptar los personajes y cuales son las alternativas de acción, le sugerimos que trate de alcanzar, junto con los estudiantes, algunas de las siguientes conclusiones:

Cuando nos enfrentamos con problemas éticos, siempre hay otras personas involucradas y, por lo tanto, las decisiones que adoptemos las afectarán de manera positiva o negativa. Cuando nos enfrentamos con este tipo de problemas entran en conflicto diferentes valores y jamás nos encontramos con respuestas automáticas. Somos nosotros mismos quienes debemos decidir y hacernos responsables de nuestra decisión. Puede ser que nos sirvan para orientarnos ciertas experiencias similares que hemos tenido, o la experiencia de personas a quienes respetamos, incluso ciertas reglas de conducta que conocemos porque nos las han enseñado nuestros padres o la sociedad en la que vivimos. Pero son sólo orientaciones. En definitiva, somos nosotros quienes deberemos elegir cómo actuar en esa situación problemática que nos ha tocado vivir.

Sugerencias

Los dilemas que le sugerimos utilizar en clase también pueden ser contruidos por usted con el fin de plantear a sus alumnos actividades como las presentadas más arriba. También pueden extraerse dilemas de escenas de películas o de cuentos. Por ejemplo, en la película *Cabo de miedo* el personaje del abogado (interpretado por Nick Nolte) plantea el dilema al que se vio enfrentado cuando tuvo que ejercer la defensa del delincuente (interpretado por Robert De Niro).

Es recomendable que, luego de la discusión sobre los dilemas, los alumnos completen la situación describiendo mediante un texto escrito la decisión adoptada por el protagonista y las consecuencias de esa decisión.

La Asociación de Diarios y Revistas de la República Argentina (ADIRA) ofrece en forma gratuita un cuadernillo titulado *Entre medios y fines. Dilemas periodísticos*, que contiene actividades adecuadas para trabajar con alumnos de Tercer Ciclo.

¿CÓMO SOMOS?

La familia es el primer grupo al que pertenecemos. Pero a medida que vamos creciendo, nos vamos relacionando con otras personas y vamos formando parte de otros grupos: el grupo de amigos, el grupo de la clase, el grupo del club. ¿Qué es lo que caracteriza a un grupo? Que sus miembros tienen expectativas comunes, comparten gustos o preferencias. Lo que caracteriza al grupo es que sus integrantes se reconocen como parte de él y que a su vez, son reconocidos como tales por otras personas que no pertenecen a él. Esto significa que aquello que une a los miembros de un grupo, también los distingue de los demás.

Existen grupos, como la familia, donde sus miembros ocupan diferentes posiciones (abuelos, padres, hijos, hermanos). En otros grupos, como en el grupo de amigos, todos los miembros ocupan una misma posición, ya sea por tener una misma ocupación o por pertenecer a una misma generación. Al grupo en el que todos ocupan una misma posición se lo llama "grupo de pares". Así, en la escuela los compañeros de clase conforman el grupo de pares por ser alumnos; y el equipo de docentes conforman a su vez otro grupo de pares. En el caso del adolescente, en particular, su grupo de pares es sumamente importante para su búsqueda de identidad.

El grupo aporta seguridad, atención y dignidad al adolescente, en un mundo que a menudo le resulta anónimo, complejo, insensible y debilitante. La necesidad de tener un grupo de pertenencia y ser aceptado en él define su comportamiento. En medio de una confusión de roles y al no poder mantener la dependencia infantil ni poder asumir todavía la independencia adulta, el adolescente delega en el grupo gran parte de sus atributos y en los padres la mayoría de sus responsabilidades. Mediante este mecanismo, el adolescente puede llegar a sentir que él "no tiene nada que ver con nada" y que son los otros los que "deben hacerse cargo". Esto también puede explicarnos cierta "desconsideración" que experimentan hacia los seres y las cosas del mundo real, lo que da a sus relaciones un carácter, si bien intenso, sumamente lábil y fugaz. Como consecuencia de esta etapa que a los jóvenes les toca transitar, resulta adecuado que el funcionamiento de la escuela, sus normas y su proyecto pedagógico se orienten a impulsar la libertad, la independencia, la responsabilidad de acción, de pensamiento y de convivencia. En este sentido, Formación Ética y Ciudadana tiende a favorecer que la escuela sea continente, que impulse relaciones democráticas, de autorregulación, de responsabilidades asumidas, y que colabore para no incrementar las características de división de personalidad antes descriptas.

Propósitos

Esta actividad se propone crear un ámbito de reflexión sobre el tema de la "identidad", como unidad de personalidad sentida por el individuo y reconocida por los otros, ya que este "saber quién soy" es un tema crítico para los jóvenes. Si bien esta identidad va siendo construida por el adolescente, también es fundamental reconocer que los otros tienen mucho que ver en su constitución, a través de su mirada, sus apreciaciones y del lugar que le otorgan. Estos "otros" son tanto los pares como los adultos. Además, el proceso de construcción de la identidad es compartido por el grupo de adolescentes y, por lo general, muy conflictivo para ellos. Durante esa actividad se propondrá la realización de un sociodrama que permita mostrar elementos para el análisis, basándose en situaciones o hechos de la vida real.

Desarrollo de la actividad

- En primer lugar se presentará al grupo una serie de noticias de diarios y de revistas de actualidad, canciones, poesías y una selección de escritos, que tengan a los jóvenes como protagonistas.

Previamente, los docentes resaltarán, en esos textos, todos aquellos párrafos que hagan referencia a los comportamientos, los gustos o las acciones de los jóvenes. Aquí le presentamos algunos ejemplos que usted podrá emplear:

- Clarín, 4/7/1999 Rock de los jóvenes vulnerables "Un politólogo (Isuani) y un sociólogo (Filmus) dialogan sobre la sombría realidad de los jóvenes de los 90, cada vez más condicionados, para incluirse en la sociedad...".
- Clarín, 4/7/2000 Bariloche: expulsan a 12 chicos por una pelea"... En los últimos años Bariloche tuvo que reformular la actividad para evitar que los desmanes de estudiantes alejaran a otros turistas... se convirtió en una de las primeras ciudades en prohibir la venta de alcohol a menores...".
- "El Revelde" (sic) (Gustavo Nápoli, grupo La Renga) [...] Y me gusta el rock, el maldito rock/ siempre me lleva el diablo, no tengo religión/ quizá éste no era mi lugar/ pero tuve que nacer igual...".
- Auyero, J.: "Otra vez en la vía. Notas o interrogantes sobre la juventud de sectores populares", Bs. As., Espacio Editorial, 1994. "[...] El testimonio de un adolescente del conurbano bonaerense [...] Desde chico quería empezar a laburar [...] Mi vieja no quería que yo trabaje [...] Le dije que yo la secundaria no quería hacerla pero que iba a seguir algún oficio...".

Luego de leer la selección de textos realizada, le proponemos que pregunte a los jóvenes sobre aquellas situaciones con las que se sientan más identificados: ¿todos piensan que la realidad es sombría para ustedes? ¿por qué? ¿qué sienten ustedes que los condiciona? ¿esto es así para todos los jóvenes? ¿ustedes se sienten violentos? ¿creen que la violencia es algo propio de los jóvenes? ¿por qué? ¿lo dicen los adultos o lo piensan ustedes? ¿hay una música que los identifica? ¿cuál? ¿por qué? ¿qué representa la religión para ustedes? ¿qué representa la escuela?

- En segundo lugar, al finalizar el intercambio de reflexiones, le sugerimos presentar el concepto de identidad como tema de indagación con preguntas como las siguientes: ¿se sienten ustedes formando parte del grupo de "jóvenes" o "adolescentes"? ¿por qué? ¿qué comparten ustedes con lo que venimos llamando "jóvenes" o "adolescentes"? ¿tienen los jóvenes una identidad común? ¿ustedes son "lo que ustedes dicen que son" o "lo que los demás dicen que son"? ¿cómo se ven a ustedes mismos? ¿qué dicen los adultos sobre los jóvenes? ¿están de acuerdo con esas opiniones? ¿por qué? ¿sienten como un privilegio su condición de jóvenes? ¿por qué? ¿en qué circunstancias concretas? A partir de estos interrogantes, será provechoso que, entre todos, conversen sobre el tema, sobre cómo lo viven y cómo lo comprenden.
- En un tercer momento usted les propondrá a sus alumnos dramatizar una historia del ámbito familiar, escolar o deportivo o alguna situación divertida que haya surgido a partir de las situaciones o hechos planteados durante la conversación anterior. A continuación decidirán entre todos el orden de los hechos seleccionados, los personajes de la historia, los alumnos que van a actuar y en qué momento.
- El próximo paso será desarrollar la representación. Y más tarde los jóvenes realizarán un comentario sobre lo actuado mediante una actividad de síntesis.

Cierre de la actividad

Lo más importante de esta actividad es que logra instalar, desde lo vivencial, un tema que es clave para la problemática adolescente: la construcción de la identidad. Se problematiza el área de conflicto y se "trabajan" algunas respuestas, lo que permite quitar al asunto su carácter de dilema.

Sugerencias

Para lograr una verdadera apropiación del tema, recomendamos ubicar a los alumnos en círculo para la presentación de las noticias y durante la conversación. En la dramatización puede sugerirles que hablen con voz clara, fuerte y sin apuro, que la acompañen con gestos y movimientos, y que utilicen materiales fáciles de conseguir para dar realidad a la actuación. Pueden recurrir a letreros grandes de papel para indicar lugares o situaciones (BAR, CASA, CALLE, etc.).

Para que esta actividad resulte provechosa en relación con los objetivos que se desean alcanzar, es fundamental que el docente encare cada uno de sus pasos con una clara actitud de indagación sobre las vivencias y las creencias reales del grupo con el que trabaja.

NO LEVANTE LA VOZ, MEJORE SUS ARGUMENTOS

Se denomina 'falacias no formales' a los argumentos que presentan la apariencia de un razonamiento pero que, en realidad, no apelan a la razón sino a instancias no racionales: como la autoridad, la fuerza, la descalificación del interlocutor, la opinión pública, la tradición. Tales falacias se cometen frecuentemente durante la vida cotidiana y podemos identificarlas en los mensajes de los medios de comunicación, en los debates políticos, en las discusiones que se dan entre adultos o entre los alumnos de un grupo escolar.

El tratamiento de este tema se vincula con la clarificación de las reglas de juego del diálogo y su transmisión se realiza específicamente en la escuela. El diálogo es uno de los valores primordiales de la democracia, pues en democracia las decisiones son legítimas cuando son el resultado del libre debate de ideas. Por lo tanto, para que este diálogo sea enriquecedor será necesario cuidar los procedimientos. Evitar las falacias y reconocerlas cuando otros las cometen hace posible una discusión racional, sin agresiones ni trampas.

Propósitos

Esta actividad se propone que los alumnos puedan localizar errores en argumentaciones propias y ajenas, cuidar la coherencia de sus razonamientos, no caer en contradicciones, defender sus propias ideas o criticar las ideas de otros sin recurrir a instancias no racionales, clarificar las ideas en juego, llegar libremente a un entendimiento mutuo.

Desarrollo de la actividad

Será conveniente que el docente introduzca este tema brindando algunos ejemplos de diálogos en los que se cometen falacias, para que luego sean analizados. Los ejemplos pueden ser ficticios o reales, pero siempre será más provechoso si se trata de ejemplos de diálogos comunes, es decir que podrían darse entre los alumnos en ámbitos cotidianos.

A continuación presentamos dos ejemplos:

Ejemplo 1

Carla: Pienso que el último disco de Natalia Oreiro (*Tu veneno*) no es tan bueno como el anterior (*Natalia Oreiro*).

Paula: ¿Por qué pensás eso?

Carla: Porque su voz se escucha apagada, las melodías son muy parecidas entre sí y las letras de las canciones son superficiales.

Paula: No estoy de acuerdo con vos.

Carla: ¿Por qué?

Paula: Porque sos una envidiosa y te da bronca que Natalia Oreiro tenga éxito. Siempre encontrás defectos en los demás. Sin ir más lejos, el otro día estuviste hablando mal de la profesora de Educación Física.

Ejemplo 2

Héctor: Estoy convencido de que debe aumentarse la edad de jubilación de las mujeres.

Roxana: ¿Por qué pensás eso?

Héctor: Porque es lo que opina el director técnico del seleccionado argentino. Es una persona muy capaz que ha sabido dirigir al equipo con gran solvencia.

A partir de este tipo de ejemplos el docente podrá proponer la siguiente actividad.

Reunidos en pequeños grupos:

- a) Lean los diálogos e intercambien opiniones sobre las siguientes preguntas. En el ejemplo 1: ¿Paula critica la opinión de Carla? ¿cuál es el error de Paula en su intento de criticar la opinión de Carla? En el ejemplo 2, Héctor ¿da un buen argumento a favor del aumento de la edad jubilatoria de las mujeres? ¿por qué?
- b) Reescriban la última línea de los diálogos con el fin de mostrar posibles argumentos correctos.

Cierre de la actividad

Luego de concluir el trabajo grupal, se realizará una puesta en común. En ella, usted intentará llegar junto con sus alumnos y alumnas a las siguientes conclusiones:

- Para el ejemplo 1: Paula quiere criticar lo que opina Carla pero en vez de ofrecer pruebas o razones de por qué no está de acuerdo con ella, la critica como persona. Paula ofende a Carla en lugar de objetar sus ideas con razones. Esta falacia consiste en atacar a la persona que afirma algo en lugar de criticar su afirmación.
- Para el ejemplo 2: Héctor quiere defender su idea mostrando que es una idea defendida por alguien a quien él admira. Para Héctor, esa persona es una 'autoridad' pero su error consiste en creer que quien es autoridad en una materia es también autoridad en cualquier otra. Comete así la llamada 'falacia de autoridad' y no ofrece pruebas o razones para defender su posición.

Sugerencias

A continuación le presentamos otra forma de abordar la cuestión de las falacias no formales. Usted reparte textos extraídos o adaptados de diarios, revistas o libros con un fragmento subrayado en el que se encuentra una falacia. Aquí va un ejemplo:

El señor Gómez dijo a su amigo: "Ayer tomé dos píldoras de las que me recetó el médico y ya me siento muchísimo mejor. *Sentí tan rápidamente los efectos curativos de este remedio que pensé en acelerar mi curación aumentando su dosis a cuatro píldoras por día*". (Adaptado de Watzlawick, P.: *Lo malo de lo bueno*, Herder, Barcelona, 1987).

Luego los alumnos se reúnen en grupos pequeños para analizar los textos y para responder a las siguientes preguntas: ¿por qué creen que están subrayados algunos fragmentos? ¿qué afirmación relevante se encuentra en ellos y en qué pruebas o razones se apoya? Después el docente hará una puesta en común donde se caracterizarán las afirmaciones encontradas y, sobre todo, donde se analizarán las pruebas que las sustentan (en el ejemplo, se incurre en la falacia de concluir que si algo es bueno, más de lo mismo será mejor).

A continuación, a la caracterización le sucederá un análisis comparativo en busca de parecidos y diferencias. Finalmente, usted introducirá el concepto de falacia y presentará sus diferentes tipos.

También, será sumamente provechoso, para tratar el tema, que los mismos alumnos busquen argumentaciones falaces en textos o en diálogos y mensajes transmitidos por distintos medios (programas de televisión, películas, declaraciones radiales).

EL GUSTO QUE GUSTA MI GUSTO...

Uno de los objetivos de Formación Ética y Ciudadana es *formar* sujetos sensibles y respetuosos por las diferencias tanto culturales como raciales y que estén dispuestos a comprender los cambios y las nuevas propuestas que su comunidad, grupo de pertenencia o época generan. El desarrollo del discernimiento necesario para aceptar o rechazar esas propuestas según su criterio, principios o gustos personales también es parte de esta formación. Uno de los primeros de este camino será el reconocimiento de aquellas diferencias que son legítimas y sobre las que no se pueden emitir juicios de valor, tal el caso de gustos estéticos y adquirir la capacidad de aceptar opiniones distintas de las propias respetando elecciones diversas entre las personas, para diferenciarlas de aquellos valores que sí deben ser compartidos como acuerdo mínimo necesario para garantizar una convivencia democrática.

Quienes investigaron sobre la formación de los gustos estéticos afirman que se trata de una construcción cultural, en la que intervienen la familia, el grupo social de pertenencia, los medios de comunicación y la escuela. En este sentido, la capacidad para admitir distintos códigos estéticos depende de la mayor o menor amplitud de categorías con las que se haya tenido contacto. De este modo, todo aquello que resulta ajeno a las categorías conocidas tiende a ser rechazado desde una posición desvalorizante. De allí la importancia de la escuela como un lugar, no de direccionamiento del gusto sino de enriquecimiento de la oferta cultural que tienen a su disposición los alumnos.

La música, por su llegada masiva y su variedad, es un ámbito cultural propicio para abordar esta problemática. Por otra parte, el lugar central que ocupa la música durante la etapa de la pubertad y la adolescencia como expresión de una identidad diferenciada, su constitución en adhesiones grupales cerradas y la posibilidad de que deriven en enfrentamientos violentos, hacen pertinente que se realice en la escuela una reflexión sobre el tema.

Propósitos

Esta actividad se propone explorar los gustos musicales propios y los de los demás dentro del grupo, cuales son sus orígenes y la mayor o menor apertura de cada uno hacia lo no conocido. También intenta reconocer actitudes intolerantes, tanto propias como de los demás, hacia lo no compartido. Por último, la actividad se propone abrir un espacio de reflexión sobre las diferentes manifestaciones de adhesión a diversos tipos de música y bandas, y cuáles son sus consecuencias.

Desarrollo de la actividad

- 1) Le sugerimos que proponga a sus alumnos escuchar durante un minuto (aproximadamente) cada uno de los siguientes géneros musicales, los que pasará en forma sucesiva:

Bailanta (cuarteto)/ cumbia (movida tropical)/ folclore/ distintas expresiones del rock (heavy, Beatles, Charly García)/ cantante latino popular (ejemplo: Natalia Oreiro)/ banda popular entre los púberes (ejemplo: Bakstreet Boys)/ tango/ música clásica.

Les solicitará que escuchen en silencio y registren sus impresiones de cada caso. Luego, sobre cada fragmento musical se les podrá preguntar: ¿conocen lo que están escuchando? ¿les gusta? ¿por qué les gusta? ¿por qué no les gusta? Una vez que los jóvenes hayan expresado su opinión sobre un tema, se escuchará el siguiente y así sucesivamente.

- 2) Luego de haber escuchado la selección musical completa, los alumnos podrán intercambiar opiniones sobre: ¿por qué "x" música o "x" cantante tienen tanto éxito? ¿por qué "x" música sigue siendo escuchada? ¿por qué se ha vuelto a escuchar "x" música? ¿relacionan ustedes determinados géneros musicales con sectores sociales? ¿cuáles serían esas posibles relaciones? Y además ¿relacionan determinados géneros musicales con distintas edades? ¿con cuáles?

- 3) Al terminar la tarea usted puede proponer a sus alumnos reflexionar sobre estos interrogantes: ¿qué pasa cuando a un compañero o amigo no le gusta la misma música que a ustedes o es fanático de una banda que a ustedes no les gusta? ¿acaso hay música que rechazamos aunque nunca la hayamos escuchado? ¿por qué? ¿qué pasó durante la actividad cuando escucharon un género o un cantante que nunca antes habían oído?

Cierre de la actividad

Para finalizar la actividad le proponemos que organice un debate a partir de la lectura del siguiente fragmento de una entrevista:

"La gente que va a los conciertos de música clásica no corporaliza lo que siente. Es todo muy medido. El rock, en cambio, dice: 'somos indios, y los indios hacen sus rituales cantando y bailando'. Entre los indios no existe quedarse sentado. Bailamos todos porque somos cuerpo y somos tribu y somos grupo. [...]"

"El año pasado tocamos en un evento masivo. El nuestro es un grupo 'rarito'. Hace una música algo sofisticada. Nos tiraron piedras y tuvimos que salir del escenario. Había otras bandas que eran más 'heavy'. A cierto público le gusta lo 'nacional y popular' y rechaza a los que se hacen los raros, a los que se visten de manera extravagante. Y de la otra vereda están los que se creen entendidos y acusan al público heavy de no saber nada de música, de ser 'cuadrados', 'brutos'. Son tribus rivales. Y en un momento como éste cada uno busca refugio en su grupo." (Gustavo Ridilenir, integrante del grupo Illya Kuryaki and the Valderramas).

Extraído de Schujman, G. y otro. *Filosofía. Formación Ética y Ciudadana II*. Aique Grupo Editor. Buenos Aires, 1999.

Aquí le presentamos algunas preguntas que podrán orientar la discusión sobre el contenido de la entrevista: ¿qué opinan sobre lo que dice el entrevistado? ¿conocen casos o situaciones en los que las diferencias sobre los gustos musicales han dado lugar a conflictos entre las personas? ¿son los gustos musicales las causas de estos conflictos? ¿alguna vez ustedes han vivido personalmente conflictos con otras personas por tener diferencias en los gustos musicales? ¿creen que son tolerantes con respecto a los gustos de los demás? ¿sus gustos son muy firmes o son fluctuantes? ¿se interesan por expresiones artísticas nuevas o que ustedes no conocen bien? ¿se puede ser tolerante con expresiones musicales cuyo mensaje es violento y prejuicioso, como la música "oi" de los skinhead? Den ejemplos que ilustren sus afirmaciones.

Sugerencias

A fin de garantizar las condiciones necesarias para la reflexión, es importante que la escucha se haga en clase, entre todos (o si es posible en pequeños grupos), otorgando el tiempo suficiente para ello y cuidando que la selección sea variada e incluya géneros no conocidos o no habituales para los alumnos. Resultará de crucial importancia, para cumplir adecuadamente el propósito de la actividad, que el docente mantenga una actitud de neutralidad, con el fin de evitar la influencia que podrían producir sus propias preferencias y para abrir de este modo un espacio donde pueda manifestarse libremente la diversidad de opiniones, gustos, críticas y rechazos de los alumnos. Hacemos hincapié en facilitar este ámbito de trabajo porque la expresión no condicionada de los jóvenes es la "materia prima" imprescindible de esta propuesta de trabajo.

Esta actividad también podrá desarrollar una indagación sobre los gustos musicales de otros grupos de alumnos de la escuela para reforzar la noción de diversidad, para confirmar algunas hipótesis sobre las razones que influyen en la determinación del gusto (edad, origen étnico o geográfico, tradiciones culturales, sexo, grupo social de pertenencia, etc.) o para iniciar una estadística que sirva para organizar futuras actividades (dar a conocer música de escasa difusión, hacer un recital, editar un boletín, crear una discoteca para uso dentro de la escuela o préstamos a domicilio, etc.). La reflexión sobre gustos estéticos también puede extenderse a otros ámbitos culturales: distintas expresiones del arte, la moda, la comida, etc.

Además, para ampliar la conceptualización sobre la problemática de la tolerancia y la diversidad se pueden consultar: Reardon, Betty (1999). *La tolerancia: umbral de la paz*, Santillana-Unesco; Raynor, Henry (1986). *Una historia social de la Música*. Madrid, Devalle de Rendo, Alicia (1998).

COSTUMBRES RARAS EN UNA CIUDAD MISTERIOSA

La actitud *etnocéntrica* consiste en considerar las creencias y costumbres de la comunidad donde nos hemos formado como superiores a las de comunidades diferentes. Tal sentimiento de superioridad suele apoyarse en la pretensión de que nuestros usos y costumbres son universales, de que nuestra comunidad ha merecido la preferencia de alguna divinidad o de que es agente de algún destino histórico que la sitúa por encima de otras comunidades cuyas costumbres son juzgadas, entonces, como equivocadas. Se ha llegado incluso al extremo de *no reconocer la humanidad* de otros cuyas costumbres difieren de las propias.

Por otro lado, la actitud *exotista* consiste en estimar los valores de otra comunidad como superiores a los de la nuestra y suele apoyarse en la creencia de que tales o cuales valores extranjeros son universales o establecidos por alguna instancia absoluta encarnada en esa comunidad.

Por último, la actitud *relativista* extrema que también consideraremos durante esta propuesta es la que considera que todas las diferencias en cuanto a costumbres o valores son igualmente legítimas. Tanto el *etnocentrismo*, como el *exotismo* y el *relativismo* son actitudes mediante las cuales las costumbres de culturas diferentes son descalificadas, exaltadas o justificadas de forma extrema, y sin un fundamento racional.

Propósitos

Para el tratamiento de estos temas proponemos una actividad sobre un *relato de viaje*. Como el discurso epistolar, como las memorias, como las biografías o los diarios, los relatos de viajes constituyen un género que ofrece recursos para trabajar los contenidos del área relacionados con el encuentro entre culturas diferentes y con las actitudes etnocéntricas, exotistas o relativistas. En este sentido, el viaje ha constituido, para diferentes épocas y culturas, una forma de la experiencia de lo desconocido y de lo diferente. En otras épocas, la acción de viajar suponía aventuras y peligros, pues el viajero se alejaba de lo familiar y de lo habitual hacia lo extraño y lo novedoso. Pero aun así este viajero llevaba en sí mismo a su país, ya que su identidad personal se había formado en determinadas creencias y costumbres. Y esto suponía una serie de conflictos.

El observar otras costumbres permite la experiencia de la diversidad y modifica el supuesto de concebir a las costumbres y conductas de origen como las únicas conductas posibles. Sin embargo, ocurre que, ante lo diferente, las actitudes inmediatas suelen no ser reflexivas sino temerosas o de rechazo e, incluso, pueden traducirse en descalificaciones y agresiones diversas.

La presente actividad se propone que los alumnos logren distinguir las actitudes mencionadas para que puedan tomar una posición crítica frente a ellas. Por lo tanto, será necesario que analicen el discurso distinguiendo las *descripciones* y los *juicios de valor*. Asimismo, se buscará, mediante la actividad, que los alumnos puedan reconocer en los juicios de valor los condicionamientos culturales de quienes han emitido esos mismos juicios.

Desarrollo de la actividad

Para esta actividad hemos escogido como textos de trabajo algunas notas del relato de un viajero inglés que estuvo en Buenos Aires entre 1820 y 1825. En ellas, abundan descripciones y comparaciones que ponen de relieve la actitud etnocéntrica. Este relato es anónimo y su peculiaridad nace, justamente, del choque entre pautas culturales y educativas adquiridas mediante usos y costumbres

ajenos a la cultura que se visita. "Con excepción de la belleza de las mujeres, el visitante inglés parece observar con cierto desdén, gobernado por el asombro, las raras aficiones de una especie urbana algo misteriosa cuyos descendientes serían llamados *porteños*". (Monteleone, J., 1998, p. 180).

Para iniciar la tarea, le sugerimos que divida a sus alumnos en varios grupos pequeños y que reparta entre ellos la selección de textos que presentamos a continuación junto con la guía de estudio.

El mate: La planta llamada "yerba", que crece en el Paraguay y en el Brasil, es el té de Buenos Aires. Lo sirven en un pequeño globo al que aplican un tubito. Tanto el recipiente como la bebida reciben el nombre de "mate". Los mates son generalmente de plata y se pasan de mano en mano (práctica no muy limpia). Cuando vi por primera vez la bombilla en la boca de las damas supuse que estaban fumando. El sabor del mate no es desagradable, pero no puede compararse con el sabor del té. Se dice que hace mal a los dientes. Recuerda su aspecto a la pipa del tabaco, lo cual me hace mirarlo con desagrado en manos de las señoras.

La carne y los gauchos: La carne de vaca es buena, pero inferior a la nuestra, y la manera de prepararla le confiere un sabor semejante al carbón y leña, bastante insípido por cierto. No les pasa por las mientes que pueda usarse un espetón [...] El beef-steak es un plato tan inglés que conserva su nombre original en todos los idiomas. Se le puede encargar en los cafés pero, como el biftec francés, no vale gran cosa. Los gauchos de la campaña se alimentan de carne: el pan es para ellos un lujo. Como no tienen hornos, se ven obligados a asar la carne en estacas clavadas en el suelo. Me agrada que hiciesen lo mismo en Buenos Aires: comería yo la carne entonces con más apetito. El verdadero roast-beef es el que aderezan los gauchos. Estos gauchos son gentes muy raras: llevan el cabello largo y trenzado como los chinos. Entre otras singularidades de su indumentaria está la de atarse pañuelos bajo la barbilla que cuelgan sueltos por detrás. Sentados en el pasto, alrededor de una hoguera, recuerdan a las brujas de Macbeth.

Perros callejeros y ratas educadas: Pululan cantidad de perros en Buenos Aires, todos de muy escaso valor. Un bull-dog inglés destrozaría a cincuenta de éstos. Existe la abominable costumbre de enviar a criminales armados de machetes y bajo custodia a matar perros callejeros. Los cadáveres abandonados se pudren en las calles. Muchos falderos han sido muertos por equivocación. Deberían inventar un método más humano de reducir el número de perros; esta cruel y desagradable costumbre es cada vez menos frecuente. [...] Las ratas inglesas son tan feroces que no vacilan en hacer frente en caso de cortárseles la retirada; las ratas de Buenos Aires son más educadas.

Fuente: Monteleone, Jorge. *El relato de viaje*. Buenos Aires, El Ateneo, 1998. pp. 180 a 183

Luego de la lectura, cada grupo responderá, intercambiando opiniones, a las siguientes preguntas.

A partir del análisis de los anteriores textos ¿cómo caracterizaría este inglés a la población que habita en Buenos Aires? ¿cómo define el autor a la yerba? ¿por qué lo hace de ese modo? ¿cómo califica la costumbre de tomar mate? ¿por qué? ¿qué dice del sabor del mate? ¿con qué lo compara? ¿por qué lo ve con desagrado en manos de las mujeres?

¿Qué opina de la carne de vaca, de su consumo y de los modos de prepararla? ¿con qué la compara? ¿qué dice de los gauchos? ¿cómo caracteriza a los perros? ¿cómo describe a las ratas argentinas y a las inglesas?

En cada caso, ¿está describiendo o juzgando (abriendo juicios de valor)? Si hay juicios de valor, ¿en qué se apoyan?

A partir de la puesta en común de las ideas que surjan del intercambio, le sugerimos realizar una exposición para describir las características básicas del etnocentrismo, el exotismo y el relativismo. Y, también, que dialogue con sus alumnos sobre la posibilidad de formular algunos criterios universales que permitan el respeto de la diversidad sin caer en posturas relativistas extremas.

Cierre de la actividad

En forma individual, cada alumno se pondrá en el lugar de un joven inglés que, debido a un intercambio educativo, vive una temporada en la casa de una familia argentina de hoy. El ejercicio consistirá en escribir las cartas que este joven enviaría a su familia describiendo las costumbres del lu-

Etnocentrismo

gar desde una visión *etnocéntrica*, desde una *exotista* y desde una *relativista*. Finalmente, los alumnos leerán a sus compañeros las cartas que escribieron y tratarán de llegar a una conclusión acerca de las diferentes consecuencias de las actitudes etnocéntrica, relativista y exotista.

Teniendo en cuenta la diversidad de costumbres existente en nuestro país, podría llevarse a cabo una actividad similar a la descrita más arriba, pero este vez pidiendo que los alumnos se pongan en el lugar de un habitante de una provincia que va a visitar otra provincia (por ejemplo, un porteño que visita una localidad de la provincia de Jujuy).



Sugerencias

Los alumnos también pueden buscar en textos de literatura, historia o geografía, situaciones similares a la trabajada e incluso, podrán hacerlo relevando videos documentales o films pertinentes.

Entre los textos que usted puede sugerirles, se presentan diversos clásicos de la literatura universal y de la iberoamericana y argentina. Los relatos de Marco Polo, Heródoto, Estrabón. Los viajes de Simbad, en *Las mil y una noches*, de Ulyses, en la *Odisea*, o de los argonautas, en la *Eneida*. Los diarios de Cristóbal Colón y sus tratamientos literarios en Claudel, Carpentier o Roa Bastos. Los viajes de Magallanes en el *Magallanes* de Stefan Sweig. Las crónicas de Bernal Díaz del Castillo o los *Naufragios* de Alvar Núñez Cabeza de Vaca. *Los Viajes de Gulliver* de Johnathan Swift y el cuento *El informe de Brodie*, de Borges, donde Lemuel Gulliver visita un extraño lugar.

Los recorridos de Don Quijote y la reconstrucción contemporánea de su itinerario realizada por Azorín en *La ruta del Quijote*. El *Facundo* o los *Viajes*, de Sarmiento. Su visión de los gauchos y la que luego nos dan José Hernández, Eduardo Gutiérrez (*Juan Moreira*), Lugones (*La guerra gaucha*, *El payador*), Güiraldes (*Don Segundo Sombra*), Benito Lynch (*Los caranchos de La Florida* o *El romance de un gaucho*), Borges (por ejemplo en *Los gauchos*, de *Elogio de la sombra*) o Bioy Casares (*Memoria de La pampa* y *sus gauchos*). Además podrá consultar la visión del indio en *Martín Fierro* y en *Una excursión a los indios ranqueles*.

LA VIDA SEGÚN...

El encuentro con personas que no son de nuestro grupo social de pertenencia puede provocarnos y desatar conductas diversas. En principio, estas personas nos parecen extrañas y al no comprender el sentido de sus diferentes comportamientos culturales (cómo se visten, cómo se relacionan entre ellos, cómo hablan, etc.) los subestimamos, o incluso creemos muchas veces que nuestros comportamientos son los únicos posibles, valiosos o verdaderamente "civilizados". Estas actitudes de rechazo de las identidades culturales diferentes a la propia son comunes en la niñez y adolescencia. Y, a la larga, si no se desarrollan herramientas intelectuales que permiten comprender y aceptar la legitimidad de esta variedad, lo más probable es que persistan y que se constituyan en posturas etnocéntricas. Estas consisten en generalizar como valor universal alguna particularidad de la propia cultura y en creer que lo que es un bien para uno mismo es necesariamente un bien para el otro. Ejercitada a ultranza, esta postura puede llevar a una persona a creerse con el derecho de imponer a los demás sus propios valores e ideales y a considerar a los otros como inferiores. Por lo tanto, se hace necesario construir una capacidad de descentración que les permita a los jóvenes incorporar como legítima la diversidad de costumbres y, al mismo tiempo, que les permita reconocer ciertos valores universales, que trascienden las diferencias culturales y hacen al ejercicio de la dignidad humana. Esto implica tomar distancia de posiciones relativistas que, en el otro extremo del etnocentrismo, consideran válidos todos los valores por el solo hecho de ser propios de una cultura, sin juzgar si éstos redundan en violaciones a los derechos humanos fundamentales, universalmente reconocidos en la actualidad.

A ser diferentes en el marco de la igualdad jurídica se aprende, y la escuela puede y debe contribuir a ello. Entre otras estrategias posibles, aprovechando constructivamente la diversidad que caracteriza los grupos escolares y la obligada convivencia que impone la tarea común.

Propósitos

Esta actividad se propone favorecer el reconocimiento de la existencia de identidades culturales diferentes, valorizándolas como las respuestas creativas que cada grupo y comunidad construye a través de su historia frente a los desafíos que enfrentan sus integrantes. Se pretende que los alumnos se reconozcan a sí mismos y a los demás como el producto de influencias culturales distintas pero, al mismo tiempo, como sujetos con idéntica dignidad y derechos.

Desarrollo de la actividad

- 1) Se propondrá a los estudiantes, leer la historia de Lira adaptada a partir de diversos testimonios extraídos de: Inés Tenewicki y Yanina Kinigsberg, *Chicos gitanos*, Colección *Iguales y diferentes*, A-Z Editora, Buenos Aires, 1998.

Lira, un sobrenombre como el que tienen todos los gitanos, vive con su familia en la provincia de Buenos Aires. En el barrio, de casas y edificios bajos, la mayoría de los vecinos son gitanos. A Lira le molesta que su mamá le haga las tradicionales trenzas porque le tira el pelo. Pero igual, a ella le gusta ser gitana. Tiene 12 años y usa polleras largas de distintos colores. En su casa viven doce personas: ella, sus abuelos, sus papás, sus cuatro hermanos, su cuñada y sus dos sobrinos. Su pieza tiene una cortina en lugar de puerta. Entre ellos hablan el romaní. En la escuela, los compañeros se burlan de su forma de vestir y una vez hasta le robaron la cartuchera. Sus padres estuvieron a punto de dejar de mandarla, pensando que estaría más segura entre los suyos. Juega y dibuja sobre una gran alfombra de colores. Lira dice que lo bueno de ser gitano es vivir todos juntos, porque nunca está sola y siempre tiene con quien jugar. A diferencia de lo que pasa con otra gente, los gitanos se pelean y a la media hora están juntos de nuevo. Lira quiere ser vendedora ambulante como su mamá.

La diversidad cultural

- 2) Luego de relatar o leer la historia anterior solicite a sus alumnos que completen individualmente las siguientes frases :
 - Mi vida se parece a la de Lira en.....
 - Mi vida se diferencia de la de Lira en.....
 - De su vida me gusta..... y quisiera conocer más sobre.....
 - De su vida no me gusta.....
 - La manera en que vive Lira me parece.....
- 3) A continuación, propóngales que en pequeños grupos de no más de cuatro o cinco chicos, discutan sobre todo aquello que escribieron y, luego, plantéeles la siguiente pregunta para que resuelvan entre todos:
 - ¿Podrían considerar a Lira o a algún chico gitano como un "semejante"? ¿Por qué?
- 4) Luego, tendrán que exponer las conclusiones que haya alcanzado cada grupo y a partir de los resultados usted deberá promover un debate.
- 5) El próximo paso consistirá en comentar cuáles son los conocimientos que el grupo posee sobre la vida y las costumbres de los gitanos y usted podrá, además, sumar la siguiente información:

Conociendo a los gitanos

Originariamente, el pueblo gitano se llamaba Rom (que quiere decir "hombre que hace música") y habitaba el noroeste de la India. Pero hace unos mil años, los gitanos tuvieron que abandonar ese lugar y comenzaron a recorrer el mundo. En la actualidad, en nuestro país viven unas cien mil familias gitanas, que pertenecen a dos grupos: los zíngaros, provenientes de Grecia, ex Yugoslavia, Rumania, Bulgaria, Hungría y Rusia; y los calé, provenientes de España. El setenta y cinco por ciento de ellos tiene casa propia y se dedica a la venta de autos, tiene pequeñas empresas de transporte, son vendedores ambulantes y ejercen otros diversos oficios. Seiscientas familias viven en condiciones de extrema pobreza y al no tener vivienda ni trabajo estables, peregrinan por el país viviendo en pequeños campamentos.

(Adaptación; obra citada)

- 6) A continuación, le sugerimos que solicite a sus alumnos que imaginen (o que recuerden, si tuvieron la oportunidad de vivirla) alguna situación de encuentro con un chico cuyas costumbres provienen de otra cultura, por ejemplo:
 - un vecino nuevo que llega al barrio
 - un compañero que se incorpora al grado
 - alguien que conocen durante un viaje

Los chicos podrán elegir alguna de estas situaciones o describir el momento del encuentro a partir de algunas preguntas que usted podrá formular: ¿qué sintieron?, ¿de qué hablaron?, ¿qué pensaban mientras tenían ese primer acercamiento? Después, podrá proponerles que se imaginen cómo sería la historia si fuese contada por el otro chico y que, a continuación la escriban. Cuando concluyan ambos tipos de relatos, quienes lo deseen podrán compartirlos con los otros compañeros. Una vez leídas las historias, usted podrá volver a realizar otro conjunto de preguntas para intercambiar experiencias e información: ¿qué les llama más la atención de las historias escritas por ustedes?, ¿qué pueden observar comparándolas con las del otro chico?

Cierre de la actividad

Para terminar esta actividad sobre la diversidad, usted podrá solicitar a los alumnos que consulten los artículos de la Constitución que hablan sobre los derechos de las minorías (generales: Preámbulo, art. 14, Declaraciones y Convenciones internacionales incluidas en el art. 75; particulares: art. 20 y art. 75 inc. 17) y que luego respondan:

¿Qué derechos tienen en común Lira, el chico del encuentro y ustedes?

¿Cuáles de ellos se cumplen para Lira o para el chico del relato? ¿cuáles para cada uno de ustedes?

A partir de las respuestas, entre todos podrán confeccionar un cuadro que contenga las semejanzas y diferencias que creen que hay entre chicos de distintos orígenes culturales. Para consignar las igualdades, le recomendamos recuerde a sus alumnos que deberán tener en cuenta los derechos reconocidos en la Constitución, aun cuando no se cumplan.

Sugerencias

La historia de la niña gitana debe tomarse como un disparador de la problemática de la diversidad y puede ser reemplazada por otra si se considera más útil para cumplir con el objetivo de la actividad. De todos modos, se recomienda que la discusión no se limite a tratar el grupo cultural que surge de un ejemplo didáctico, ya que no se trata de profundizar en el conocimiento de un grupo en particular, sino en el conflicto ético y ciudadano que representa la convivencia con diversidades legítimas. Para ampliar este enfoque y para profundizar el tema de los derechos de las minorías étnicas, culturales, religiosas, también podrá emprenderse una investigación que tenga como eje los puntos aquí planteados respecto de los representantes de grupos minoritarios que vivan en el barrio o la comunidad de la escuela: inmigrantes viejos o nuevos en la zona, su forma de vida, diferencias culturales y dificultades en relación con el ejercicio de sus derechos, entre otros casos.



NADIE ES MÁS ALTO QUE LA CONSTITUCIÓN

El ejercicio de la ciudadanía no se reduce al hecho de elegir periódicamente a los gobernantes a través del voto. Ser ciudadano es contar con un conjunto de derechos y ejercerlos frente al Estado nacional y a la comunidad a la que se pertenece, así como frente a otros Estados nacionales y a otras comunidades. Pero resulta que, en la práctica, muchas personas ven vulnerados sus derechos. Formación Ética y Ciudadana no sólo implica el conocimiento de las normas sobre derechos y garantías, sino también el conocimiento de los medios para defenderlos. El funcionamiento de los medios de protección de los derechos presupone la existencia de instituciones democráticas.

Propósitos

A través de esta actividad se pretende que los alumnos desarrollen una lectura comprensiva y crítica del texto de un fallo judicial. Este análisis implicará distinguir entre hechos y normas y entre decisiones fundamentadas y decisiones arbitrarias, determinar cómo la falta de fundamentación en una situación concreta puede implicar la violación de un derecho y considerar que una solución puede ser adecuada en relación con determinadas circunstancias del caso pero no con otras.

Desarrollo de la actividad

- 1) Usted podrá presentar a los estudiantes un fallo judicial donde se encuentre limitado un derecho constitucional. A continuación, le presentamos un ejemplo de un fallo judicial adaptado que trata sobre una medida estatal dictada por el Ministerio de Educación durante la última dictadura militar:

El 15 de mayo de 1984 la Corte Suprema de Justicia de la Nación debió pronunciarse sobre el siguiente caso. El Ministerio de Educación de la Nación denegó a Gabriel A. su inscripción (matriculación) en el Instituto Nacional Superior del Profesorado doctor Joaquín V. González en la especialidad de matemáticas y astronomía. La razón de la negativa radicaba en la circunstancia de que Gabriel A. no reunía el requisito de altura mínima (1,60 m.) exigido por la resolución 957/81. Contra dicha denegatoria Gabriel A. interpuso una acción de amparo. La Corte Suprema de Justicia decidió que la negativa del Ministerio era arbitraria y que implicaba una violación del derecho de enseñar y aprender de Gabriel A. por las siguientes razones: (1) La "negativa de extender el certificado de actitud psicofísica, fundamentada únicamente en la estatura del actor -1,48 m- no guardaba razonable relación con el objetivo de estudiar el profesorado de matemáticas y astronomía e importa una limitación arbitraria a los derechos de enseñar y aprender". (2) El Ministerio invocó en apoyo de la resolución "largos y concienzudos estudios realizados por organismos técnicos docentes...", pero nunca los agregó a las actuaciones judiciales ni los individualizó a lo largo del proceso. (3) La resolución 957/81 afecta la "dignidad de las personas que inicua y discriminatoriamente discrimina, y, por lo mismo, conculca las garantías consagradas en los arts. 14, 16, 19 y 28" de la Constitución Nacional. (4) La fundamentación se vale de un "prejuicio" que rebaja las calidades humanas a la mensurabilidad física y establece acriticamente una entrañable e incomprensible relación entre altura y eficacia en el desempeño de la tarea docente. "Este extravagante privilegio de los que miden más de un metro y sesenta es incompatible con la necesidad de cimentar una sociedad democrática e inteligente". (5) El Estado tiene un "interés vital" en la educación, pero ¿no "sería más compatible con la estructura democrática de aquél, antes que el requisito del metro sesenta, la exigencia de un juramento de lealtad a la Constitución Nacional que incluya el expreso compromiso de repudiar desde la cátedra la promoción por parte de cualquier persona [...] de todo [...] acto que conduzcan al desconocimiento de sus principios y garantías fundamentales?". Al cabo, nadie es más alto que la Constitución". (6) La resolución 957 debe ser revisada judicialmente en forma "honda y puntual", ya que ha sido dictada en el año 1981 por "autoridades de facto".

Fin del caso: La Corte Suprema de Justicia confirmó la declaración de inconstitucionalidad de la resolución 957/81 que exigía la referida estatura mínima. Gabriel pudo ser matriculado en el profesorado.

1. El presente fallo puede ser encontrado en la Colección de Fallos de la Corte Suprema de Justicia de la Nación, Fallos 306:400 (el primer número corresponde al tomo y el segundo a la página).
2. Estos argumentos son parte del voto concurrente de los ministros de la Corte Belluscio y Petracchi; esto es, que decidieron igual que la mayoría, pero por sus fundamentos.

- 2) Desarrollo de la actividad: cada estudiante volverá a leer con atención el caso arriba citado para responder las siguientes preguntas, en forma individual o grupal, en forma oral o por escrito (como trabajo domiciliario): ¿quiénes son las partes en este juicio? ¿quién es el demandado? ¿quién es la demandante? ¿cuál es el objeto del juicio? ¿quién gana el juicio? Luego, en relación con el fallo, usted podrá preguntar a sus alumnos si consideran que los derechos pueden ser reglamentados en su ejercicio, pedirles que fundamenten su respuesta y que, en especial, determinen su relación con el encabezado del art. 14 CN. ¿Los derechos pueden ser reglamentados en forma irrazonable? ¿por qué?

A continuación, solicíteles que lean el art. 28 CN y luego analicen juntos: ¿cuándo una reglamentación al derecho de enseñar y aprender sería razonable? También solicíteles que ofrezcan ejemplos para apoyar sus afirmaciones y continúe con el diálogo: ¿por qué la Corte afirma que la exigencia de 1,60 de altura no guarda relación alguna con el ejercicio del derecho de estudiar el profesorado de matemática? ¿la resolución 957/81 otorga una posibilidad de estudio a los más altos en comparación con los que no llegan al metro sesenta? ¿consideran que este trato es discriminatorio? ¿por qué? ¿qué tipo de prejuicio es el que utiliza el Ministerio durante la última dictadura militar para fundamentar la resolución 957/81? ¿en qué medida este prejuicio es violatorio del principio de igualdad? ¿por qué el Estado tiene un interés vital en la educación? ¿cuáles son los fines de la educación según el art. 75, inc. 19 CN? Acaso estos fines ¿son parecidos con los que en forma de pregunta enumeran algunos de los ministros de la Corte en su argumento 5?

Luego de realizar una puesta en común para analizar todas las respuestas, usted podrá organizar un debate sobre la relación existente entre 'democracia' y 'derechos' a la luz del caso estudiado, de otros casos y también, sobre algunas noticias que demuestren las dificultades por las que atraviesan las democracias actuales.

Cierre de la actividad

La conclusión final de esta actividad consistirá en distinguir cuándo una reglamentación de un derecho es irrazonable y cuándo puede ser razonable y, además, cómo la falta de vigencia de las instituciones democráticas del estado de derecho se convierte en un marco propicio para permitir violaciones a los derechos humanos (como los que ocurrieron en la última dictadura militar).

Sugerencias

La actividad también se puede complementar o variar, si se presentan fallos judiciales o casos hipotéticos a los que se aplique la experiencia de análisis del caso de Gabriel. Siempre será recomendable incluir ejemplos que muestren la existencia de casos en los que la limitación del derecho puede estar fundamentada con argumentos posibles. El siguiente caso hipotético, por ejemplo, permitirá iniciar una discusión para analizar cómo una limitación de un derecho no siempre implica una reglamentación irrazonable del derecho de aprender:

El Estado crea una nueva escuela para la formación de aviadores. Como condición de ingreso se establece, entre otras, la edad mínima de 21 años y máxima de 35 años. El fundamento de esa norma gira en torno a la poca demanda de este tipo de trabajadores y los altos costos que implica esta formación, en especial se quiere evitar que los aviadores se jubilen demasiado pronto. La edad máxima para volar es de 50 años. Carlos acaba de cumplir 36 años. Si bien cumple con todas las demás exigencias de la norma, el Estado deniega su matriculación por su edad³.

3. Miller/Cayuso/Gelli. *Constitución y derechos humanos*. Astrea, Buenos Aires, 1991, T. I, p. 804. El caso hipotético 2 es una adaptación del que figura en la pregunta y nota 1) III párrafo de la página citada.

Y AHORA... ¿CÓMO RESOLVEMOS ESTE CONFLICTO?

Formación Ética y Ciudadana tiene como propósito brindar herramientas para que los alumnos sean capaces de compartir proyectos dentro de una sociedad democrática. El objetivo es formar ciudadanos capaces de "participar" en la sociedad. Quien participa "forma parte" de algo que va más allá del sujeto participante (la familia, los grupos sociales, la comunidad nacional o internacional). No obstante "formar parte" es apenas un aspecto de este concepto. Pues, participar es también "tomar parte" de la vida y el destino de las agrupaciones que integramos. Esto significa: intervenir, opinar, y sobre todo, decidir sobre las cuestiones que tienen que ver con el grupo mediante acuerdos. Así es como el diálogo y la participación se constituyen en pilares del área.

Sin embargo, la interacción entre los participantes puede generar conflictos debido a la diversidad de gustos, valoraciones e intereses, los que –muy a menudo– pueden verse enfrentados. Por esta razón, es imprescindible movilizar a las partes hacia procesos de resolución no violentos. Ésto requiere el desarrollo de diversas capacidades y, en especial, de la capacidad de "escucha atenta", como así también la capacidad de respetar las opiniones del otro y su consideración durante la formulación de las propuestas para solucionar conflictos.

Propósitos

Esta actividad busca suscitar la reflexión sobre las causas de un conflicto y sobre las variadas formas de enfrentarlo y superarlo como una manera de participar en el aula. Más tarde, este proceso podrá ser utilizado para la resolución colectiva de conflictos en otros ámbitos. Asimismo, se pretende que los alumnos transiten por caminos democráticos para analizar y resolver un determinado conflicto por respeto de los derechos de los otros.

Desarrollo de la actividad

Se recomienda comenzar la actividad con la narración de un cuento, relato o caso en el que se presente algún conflicto que sea de interés para los chicos, por ejemplo el caso de las "chicas que querían, pero que no podían jugar al fútbol".

Los chicos del 8° año del EGB 3 de la escuela pública "X" recién se empezaban a conocer. La mayoría provenían de diferentes escuelas. La docente de Formación Ética y Ciudadana les propuso hacer de la clase una "experiencia democrática". Para ello decidieron crear una "Asamblea del Aula". Todos los alumnos de ese año tenían derecho a participar, como así también los docentes. Allí se debatiría, deliberaría y se decidiría sobre actividades, objetivos y formas de aprendizaje. En sus comienzos no resultó fácil. No estaban acostumbrados a dialogar, debatir y deliberar. Sin embargo continuaron. Finalizadas las vacaciones de invierno llegó la buena noticia. El gimnasio de la escuela estaba terminado: una cancha de fútbol cinco y una de volley. Más allá de la hora de educación física, los chicos podían disponer del gimnasio los días jueves durante el recreo largo. "Si el recreo largo dura unos 20 minutos, podremos jugar dos tiempos de 10 minutos, calculaban los chicos de 8° año. Sin embargo, transcurrido el mes de agosto comenzaron los conflictos. Los partidos de volley eran mixtos. Los de fútbol, no. Las chicas querían jugar al fútbol. Los chicos no querían partidos mixtos... pues...: "La mayoría de las chicas son pata duras", gritaban Juan y Diego. "Claro, si todas jugaran como Nadia, entonces no tendríamos problemas. Es la única forma del que el partido mantenga su ritmo", admitía Hernán. "Nadia juega excelente, pero... el fútbol es un juego de pibes", pensaba Rodrigo y Mirna asentía. "Y si nunca tenemos la posibilidad de jugar... cuándo mejoraremos...", replicaban Úrsula y Soledad. "Y ... por qué mejorar... ¿En qué reglamento de fútbol está escrito que sólo puedan jugar los habilidosos...?", decía José. "Y quién habló de fútbol mixto... yo prefiero jugar entre chicas", agregaba Lorena. El jueves pasado las chicas armaron dos equipos y se propusieron jugar. Los chicos ya estaban instalados en la cancha. No escucharon el reclamo de las chicas. Entonces ellas decidieron armar una "sentada" en el medio de la cancha. Sonó el timbre. Se levantó la sentada. Los alumnos y alumnas se convocaron en Asamblea para debatir y encontrar alguna solución al conflicto.

Para trabajar el conflicto en forma participativa se propone una técnica de simulación¹. Esto significa que los estudiantes tienen que ponerse en el lugar de los chicos del 8º año del EGB 3 de la escuela "X" y que, desde ese lugar deben formular propuestas para solucionar el conflicto. Se recomienda que los estudiantes trabajen en grupos de no más de cinco chicos las consignas que presentamos a continuación:

1. **Análisis del conflicto:** cada grupo volverá a leer atentamente el caso, para luego responder las siguientes preguntas: ¿cómo empezó el conflicto? ¿por qué surgió? ¿quién está a favor de que las chicas jueguen al fútbol? ¿quién está en contra? ¿por qué consideran que la mayoría de los chicos estaban en contra de que las chicas jugaran al fútbol? ¿por qué los chicos pueden jugar al volley con las chicas y las chicas no pueden jugar al fútbol? ¿creen que los "argumentos" que daban los chicos en contra del juego mixto eran convincentes? Fundamenten su respuesta. ¿Consideran que las chicas tenían buenos argumentos para fundamentar la "sentada"? ¿por qué? ¿creen que el no permitir que las chicas jueguen al fútbol implica una discriminación de género? Fundamenten su respuesta. ¿Por qué pensarán Rodrigo y Mirna que el fútbol es un juego de chicos? ¿cómo se determina que un juego es un "juego mixto" o de "chicas" o de "chicos"? ¿qué consecuencias acarrear los "prejuicios" de algunos de los chicos en relación con los deportes de "chicas" y "chicos"?

2. **La formulación de propuestas para la resolución del conflicto:** a continuación se trabajará con la generación de posibles propuestas de resolución.

¿Por qué creen que los chicos del 8º año del EGB 3 tienen dificultades para llegar a una solución?

Luego, solicite a sus alumnos que consideren las ventajas y las desventajas de cada una de las siguientes propuestas y que formulen otras, si lo consideran adecuado: nadie juega al fútbol; nadie juega al volley; nadie juega al fútbol ni al volley; sólo juegan al fútbol las chicas y sólo juegan al volley los chicos; sólo juegan al fútbol los chicos y sólo juegan al volley las chicas; todos juegan al fútbol: se forman equipos mixtos. Todos juegan al volley: se forman equipos mixtos; las chicas juegan al fútbol 10 minutos y los chicos los otros 10 minutos. Se establece una alternancia: un jueves las chicas juegan 20 minutos al fútbol, al otro jueves son los chicos que juegan 20 minutos y así sucesivamente.

Finalizada la ponderación de cada posible solución, usted solicitará a cada grupo que se incline por alguna de las propuestas y que formule argumentos a su favor. Cada grupo elegirá entonces un vocero que será el encargado de presentar la propuesta.

3. **Debate:** en común cada grupo presentará, a través de su vocero en no más de cinco minutos los argumentos a favor de la propuesta elegida. Mientras tanto los demás escucharán atentamente las propuestas, considerarán los resultados probables de cada solución y las ventajas e inconvenientes que podría acarrear cada propuesta. Finalizada la ronda de presentación, cada equipo dispondrá de aproximadamente cinco minutos para argumentar en contra de las demás propuestas o a favor de la propia.
4. **Deliberación:** Los estudiantes volverán a reunirse en grupos para discutir si continúan sosteniendo su propuesta o si, en cambio, decidirán apoyar la propuesta de otro grupo. A su vez esta discusión podrá ser orientada mediante preguntas que indaguen sobre la factibilidad del cumplimiento de un acuerdo para la resolución del conflicto. Aquí le presentamos algunas posibilidades de análisis: ¿piensan que es posible llevar a cabo este acuerdo en la escuela? ¿por qué? ¿de qué factores depende? ¿hay condiciones que consideran imprescindibles? ¿cuáles? ¿la propuesta elegida por su grupo respeta el derecho a jugar que poseen todos los estudiantes?

A continuación los grupos contarán con no más de tres minutos para presentar la propuesta finalmente escogida de común acuerdo. Tenga en cuenta que, durante el transcurso de la deliberación, los grupos podrán reformular sus propuestas para hacerlas compatibles con la de los otros. Si el acuerdo se logra, entonces se escribirá en el pizarrón la solución consensuada.

1. V. Martínez, M./Puig, J. *La Educación Moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. GRAO, Barcelona, 1994.

5. Votación: Si no se logra un acuerdo, todas las propuestas se someterán a votación secreta. Y ganará aquella propuesta que obtenga el mayor número de votos (mayoría simple). En caso de empate se pasará a una segunda votación teniendo en cuenta sólo las dos propuestas más votadas durante la primera vuelta. La solución más votada durante la segunda vuelta será finalmente la ganadora y se escribirá en el pizarrón.

Cierre de la actividad

Le recomendamos especialmente que, durante el plenario, sean resaltadas las condiciones que favorecen la resolución de los conflictos en forma participativa y no violenta, es decir: análisis del conflicto (determinación de las partes, del problema y su origen, de los intereses de cada uno de los implicados), la escucha atenta, el respeto de las opiniones de los otros, la formulación de propuestas, la ponderación de las ventajas y desventajas de cada uno de las propuestas, el tratar de convencer al otro a través de buenos argumentos y no por medio del uso de amenazas u otra forma de violencia, la búsqueda de una solución que de alguna manera contemple los intereses de todos y no que sólo trate de maximizar los intereses de uno o de unos pocos.

Consideramos que la narración presentada como "caso simulado" permitirá que los alumnos se puedan identificar con algunos de los personajes sin necesidad de abordar directamente un conflicto concreto del aula. Sin embargo, como fruto del diálogo sobre el caso hipotético los alumnos podrán plantear conflictos reales existentes en el grupo, y usted podrá incentivarlos en esa tarea mediante preguntas como las siguientes: ¿ustedes piensan que en la escuela algunos conflictos podrían ser solucionados más fácilmente si las partes se escucharan atentamente y no buscaran sólo maximizar sus intereses? ¿y si cada propuesta considerara los intereses de las otras partes en el conflicto?

Si a partir de esta reflexión, surge el planteo de problemas reales del aula o de la escuela, será recomendable tratar el conflicto ya que la presente actividad se propone extender el trabajo participativo a las situaciones cotidianas que involucren a los chicos. Será muy provechoso que los estudiantes se habitúen a resolver los conflictos que surgen entre ellos, con el fin de "prepararse" también para resolver otros posibles conflictos que puedan aparecer en otros ámbitos.

Sugerencias

En esta propuesta se da por supuesto que los chicos ya realizaron tareas relacionadas con el "escuchar atento". Sin embargo si el tema aún no hubiera sido trabajado, se podrán realizar adaptaciones para el Tercer Ciclo de las actividades que figuran en las Propuestas para el aula: EGB 1 N° 3, **¿QUIÉN TIENE LA RAZÓN?**; EGB 1 N° 7, **¿QUÉ SIGNIFICA TENER DERECHOS?**; EGB 1 N° 8, **CUÉNTAME TU JUEGO... Y JUGAREMOS**; EGB 2 N° 8, **Y EN EL AULA, CODO A CODO, SOMOS MUCHO MÁS QUE DOS**.

Por último, también se podrá "asistir" al proceso de solución colectiva y participativa de algún conflicto de la comunidad local, nacional o internacional. Durante esta actividad, se podrá analizar, por ejemplo, en qué etapa de la resolución del conflicto se encuentran las partes. Si el conflicto ha sido solucionado, se podrá determinar si la propuesta escogida contempla en forma razonable los intereses de todos los afectados. Si el conflicto no ha podido ser solucionado, se determinará en qué etapa quedó paralizado y por qué. Y finalmente, si se llegó a un acuerdo, se intentará determinar si éste se cumple o, en caso contrario se establecerán las posibles razones de su incumplimiento.