

**MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD  
DE BUENOS AIRES**

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN  
DIRECCIÓN DE CURRÍCULUM**

**Actualización  
Curricular**

**E.**

**G.**

**B.**

**FORMACIÓN  
ÉTICA  
y CIUDADANA**

**DOCUMENTO DE TRABAJO N°1**

## **MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES**

### **Intendente Municipal**

Lic. Jorge Domínguez

### **Secretario de Educación**

Lic. Enrique Martín

### **Subsecretario de Educación**

Dr. Alberto Sileoni

### **Directora General de Planeamiento-Educación**

Lic. María Rosa Almandoz

### **Directora de Currículum**

Lic. Silvia Mendoza

1995

## **Equipo de profesionales de la Dirección de Currículum**

**Asesora de Currículum:** Flavia Terigi.

**Coordinación de Inicial:** Ana María Malajovich, Rosa Windler.

**Coordinación de la EGB:** Ana Dujovney.

**Coordinación de Polimodal:** Mónica Farías, Graciela de Vita.

**Coordinación de Material Impreso:** Anahí Mansur.

**Diseño y Diagramación:** María Laura Cianciolo.

### **Inicial**

Judith Akoschky, Ema Brandt, Adriana Castro, Lady Elba González, Perla Jaritonsky, Verónica Kaufmann, Estela Lorente, Adriana E. Serulnicoff, Carlos Silveira, Hilda Weitzman de Levy.

### **EGB**

Beatriz Aisenberg, Helena Alderoqui, Silvia Alderoqui, Clarisa Alvarez, Claudia Broitman, Silvia Di Segni de Obiols, Adriana Elena, Ana Espinoza, Silvia Gojman, Jorge Gómez, Lady Elba González, Sara Gutkowski, Sergio Gutman, Horacio Itzcovich, Mirta Kauderer, Verónica Kaufmann, Laura Lacreu, Delia Lerner, Silvia Lobello, Estela Lorente, Liliana Lotito, Susana Muraro, Nelda Natali, Guillermo Obiols, Silvina Orta Klein, Cecilia Parra, Abel Rodríguez de Fraga, Jorge Rubinstein, Lucila Samengo de Gassó, Graciela Sanz, Analía Segal, Isabelino Siede, Roberto Vega, Adriana Villa, Hilda Weitzman de Levy, Judith Wiskitski, Claudia Zenobi.

### **Polimodal**

Silvia Acuña, Cristina Alcón, Clarisa Alvarez, Juan L. Botto, Laura Cervelli de Vidarte, Débora Chomsky, Silvia Di Segni de Obiols, Jorge Gómez, Osvaldo Morina, Guillermo Obiols, Luis Alberto Romero, Jorge Rubinstein, Lucila Samengo de Gassó, Graciela Sanz, Carmen Sessa, Eduardo L. Tasca, Laura Vázquez, Liliana Lotito, Adriana Villa.

## ÍNDICE

### FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA

#### PRESENTACIÓN GENERAL (Véase Textos que enmarcan...)

- 1. Preocupaciones de una sala de maestros*
- 2. Algunas facetas de la relación entre la escuela y la sociedad*
- 3. Del mandato social de la escuela a los Contenidos Básicos Comunes*
- 4. De los Contenidos Básicos Comunes al Diseño Curricular*
- 5. ¿Qué quiere decir "transversal"?*
- 6. Perspectivas transversales seleccionadas*
  - A - EDUCACIÓN EN LA INTEGRACIÓN GRUPAL Y LA CONVIVENCIA EN SOCIEDAD
  - B - EDUCACIÓN EN LA CIUDADANÍA
  - C - EDUCACIÓN EN LA PAZ Y LOS DERECHOS HUMANOS
  - D - EDUCACIÓN EN LA SALUD
  - E - EDUCACIÓN EN LA SEXUALIDAD
  - F - EDUCACIÓN AMBIENTAL
  - G - EDUCACIÓN EN EL CONSUMO
  - H - EDUCACIÓN EN EL TRABAJO
  - I - EDUCACIÓN EN LA COMUNICACIÓN SOCIAL
- 7. Del Diseño Curricular a los proyectos de trabajo en el aula (aproximaciones a una propuesta didáctica)*
- 8. Conclusiones irremediablemente inconclusas*
- 9. Bibliografía citada*

#### PALABRAS FINALES (Véase Textos que enmarcan...)

# FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA

Sergio Gutman  
Isabelino Siede

## PRESENTACIÓN GENERAL (Véase Textos que enmarcan...)

### 1. Preocupaciones de una sala de maestros

En la sala de maestros de una escuela cualquiera, pueden escucharse algunos comentarios de este tipo:

\* La maestra de tercero está preocupada porque las chicas y los varones jamás trabajan juntos y, además, comenzó a haber fuertes peleas entre ellos.

\* La maestra de Lengua y Ciencias Sociales prefiere trabajar con quinto B, porque son más tranquilos, en cambio piensa que los del A son muy revoltosos. El maestro de Ciencias Naturales y Matemática prefiere a los de quinto A, porque son más autónomos y tienen iniciativas, en cambio, opina que los del B son un poco abúlicos.

\* La de primero B está indignada porque uno de sus alumnos le sacó la lengua a la directora y se pregunta: “¿en su casa no le enseñaron a ser respetuoso?”

\* La maestra de cuarto D está contentísima con un trabajo que hizo con sus alumnos sobre el atentado a la Embajada de Israel; el maestro de cuarto C, en cambio, dice que no pudo tomar el tema, porque estaba atrasado en el programa de Ciencias Sociales.

\* La profesora de Plástica observa que a muchos de los chicos coreanos o bolivianos los dejan de lado y el de Educación física afirma que siempre los eligen últimos al armar equipos.

\* La maestra de cuarto A está harta de hacerse tratamiento contra los piojos. “Uno de estos días voy a ponerme a explicarles por qué tienen que prevenir la pediculosis” comenta indignada. La de cuarto B dice que resolvió el problema: “el que tiene piojos no entra a mi sala y punto” afirma.

\* El maestro de segundo B, que está de turno en el patio, entra a la sala de maestros a pedir ayuda, porque hay dos que se están peleando y ya no sabe qué hacer con ellos.

\* El maestro de tercero B está molesto con la Vicedirectora, porque les quitó las figuritas a dos chicos de su grado. “Yo los dejo jugar mientras no molesten”, argumenta.

\* La maestra de segundo A quiere visitar un museo que queda cerca de la escuela, pero no se anima, porque los chicos no saben cruzar la calle y es una responsabilidad muy grande.

\* La de tercero A tiene que preparar el acto del día de la Bandera, pero a los chicos no les interesa, porque se pasan el día hablando del mundial de fútbol. “¿No habrá manera de enganchar una cosa con otra?”, se pregunta.

\* Una de las maestras de sexto está molesta con las chicas de su grado, porque todo el tiempo comparan la marca de la ropa que se ponen y dejan de lado a las que no se visten a la moda.

\* Otra de las maestras de sexto sabe que los objetos que desaparecieron en el aula durante la última semana están en poder de uno de los alumnos. “Parece que roba desde chiquito, pero yo no voy a destapar la olla justo ahora”, afirma.

\* La de primero A se entrevistó con la madre de un alumno, al que sus compañeros “cargan” porque es gordito. “Hay otro nene al que cargan porque usa anteojos, –dice– pero la mamá todavía no me pidió entrevista”.

\* “Mis alumnos quieren saber si es verdad que uno se puede contagiar el SIDA en un hospital –cuenta uno de los maestros de séptimo– porque lo vieron por la televisión”.

\* La Directora está preocupada porque pronto habrá que elaborar el proyecto institucional y no sabe qué cosas debería incluir.

En cierto modo, este documento pretende abordar algunos aspectos de lo que encierran estos comentarios. Decimos “algunos aspectos”, porque no queremos alentar falsas expectativas. Es probable que cada una de estas y otras situaciones requieran un tratamiento particular hasta encontrar la respuesta más adecuada. Es probable también que las respuestas más adecuadas no estén en este documento. Sin embargo, creemos que es posible, desde estos documentos preliminares al Diseño Curricular, empezar a abrir las puertas de algunos caminos de reflexión.

## 2. Algunas facetas de la relación entre la escuela y la sociedad

Podríamos empezar por transformar aquellas preocupaciones en algunas preguntas:

¿La escuela es el lugar para estas cosas? ¿Es tarea de la escuela que los chicos aprendan a trabajar en un grupo? ¿Y que incluyan a todos con sus características particulares?

¿Qué valores atraviesan nuestra práctica docente? ¿Podemos educar sin valores?

¿ Quiénes son los responsables de generar normas en la escuela? ¿Y de impartir justicia? ¿Son siempre los mismos? ¿Por qué son ellos?

Etcétera, etcétera, etcétera...

Podríamos decir, también, que muchas de estas preocupaciones se originan en la relación entre la escuela y la sociedad. Cuestionan cuál es la tarea de la escuela y cuál es la responsabilidad del docente. Tal vez la pregunta de fondo sea *¿cuál es la función de la escuela aquí y ahora?* Porque las relaciones entre la sociedad y el sistema educativo se configuran históricamente y se plasman, en forma más o menos explícita, en el mandato social de la escuela. El sentido de la educación, la función de la escuela y la tarea de los docentes se renuevan en cada aquí y ahora, en cada configuración particular de un sujeto pedagógico<sup>1</sup> y en cada nuevo estadio de la historia humana.

En este punto, creemos conveniente aclarar que, al decir “la escuela” nos referimos a la concepción general sobre la escuela. Esta generalización puede y suele ser injusta con las características particulares de cada una de las escuelas que buscan nuevos caminos, que aceptan nuevos desafíos, que abren nuevos interrogantes. Sin embargo, en este documento es necesario abordar un análisis de la escuela como actor social, para analizar cómo y por qué muchos de los “buenos rumbos” que nacen en las escuelas de más iniciativa después no se generalizan o no encuentran eco en el resto del sistema.

Las preguntas y preocupaciones de una sala de maestros (las que enunciarnos más arriba y muchas otras) se vinculan con la historia del mandato social de la escuela en nuestro país y con las diferentes lecturas que realicemos de las demandas y articulaciones actuales entre escuela y sociedad.

---

<sup>1</sup> “La educación, como práctica productora de sujetos a partir de otros sujetos, es una mediación. Se realiza construyendo un sujeto mediador, que hemos llamado *sujeto pedagógico*. Con él nos referimos a la relación entre educador y educando, al producto de la vinculación entre los complejos sujetos sociales que ingresan a las situaciones educativas (por ejemplo, una niña, negra, garota, bahiense) y los educadores, también sujetos complejos (el educador popular, evangelista, hombre, riograndino, blanco); o bien, el educando (inmigrante europeo, ateo, liberal) y el maestro argentino del 900 (católico, también liberal e incluso positivista, entrerriano). En tanto educador y educando las características particulares enunciadas se articulan de maneras diversas. Puede resultar en contradicciones, como entre los hijos de los proletarios rurales o los de los inmigrantes y los maestros normalizadores argentinos del período 1880-1916, o bien complementarse como el republicano Amadeo Jacques y los hijos de la oligarquía argentina en el Colegio Nacional de Buenos Aires. El sujeto pedagógico que constituyen será decisivo para los resultados del proceso educacional.” (Puiggrós; 1990. Pág. 30)

Analicemos la historia del mandato social de la escuela, para orientar nuestra comprensión del presente. Existe un cierto consenso en considerar que había una finalidad preponderantemente política en los orígenes de los sistemas educativos latinoamericanos: la educación del ciudadano, tal como se concebía al “ciudadano” durante el siglo XIX.

“Desde las luchas por la emancipación a inicios del siglo XIX, la relación entre el Estado y la educación se encontró mediatizada por la idea de generar la Nación. Es decir, el tratar de inculcar en la población un sentimiento de pertenencia a un conglomerado nuevo. Dicho proceso constituyó un gran esfuerzo de gestación de una identidad común para el conjunto de la población. Consistió en un empeño por generar, en un grupo humano diverso, los sentimientos de pertenencia y de participación en una identidad mayor. [...] En la educación pública, la alianza política llevó a la instauración de los sistemas educativos, que fueron los instrumentos sociales encargados de definir el tipo de ciudadanía que constituiría la identidad cultural y política de los países.” (Casassus; 1995. Págs. 19 y 21)

Los orígenes de la escuela pública en nuestro país participan de la característica mencionada. Posiblemente la expresión más famosa de su politicidad sea la frase sarmientina “*educar al soberano*”. Si se aceptaba que la soberanía reside en el pueblo y es él quien elige a sus representantes, sería necesario educar al pueblo y darle herramientas para que supiera elegir. Del otro lado del Río de la Plata, José Pedro Varela decía que “para crear la República primero es preciso crear a los republicanos”, frase consonante con muchas otras que enunciaban el mandato social que asumía la escuela latinoamericana.

“De los que antes eran colonos, es preciso formar ciudadanos; y el ciudadano no es, sino por la íntima conciencia de sus derechos; con tradiciones de servidumbre, con hábitos de abandono y completo vasallaje, mal pudiera cimentarse la república, menos pudiera desenvolverse una sociedad virgen, pero inanimada. Necesario es, pues, poner en movimiento la inteligencia para que forme la razón pública, el soberano, la razón perfecta.” (Sarmiento: *Instituciones sudamericanas*, citado en Solari; 1949. Pág. 170)

Con tal horizonte como finalidad, los sistemas educativos se expandieron notablemente y, en nuestro país, esa expansión alcanzó un desarrollo destacable dentro del conjunto latinoamericano.

“Aun careciendo de requerimientos por parte de la economía, el sistema educativo se expandió considerablemente. Las razones de esta expansión parecen encontrarse en las necesidades políticas del régimen, cuya estabilidad dependía [...] de la educación de las masas y de la acción de *élites* locales con capacidad de dirección. Las motivaciones políticas impulsaron el desarrollo de la enseñanza y le dieron un carácter formativo general y enciclopedista.” (Tedesco; 1986. Págs. 161-162)

Por aquellos tiempos, la escuela era percibida como el instrumento privilegiado de asimilación de las masas de inmigrantes y sus hijos, de unificación de las diversidades



culturales del interior del país, de moldeamiento de la identidad nacional. Por este motivo, la problemática educativa era un tema capital de la política y preocupación manifiesta de la élite dirigente:

“[...] Una buena parte de los libros de texto pertenecían a personajes políticos relevantes del momento. Marcos Sastre, Juan María Gutiérrez, el mismo Sarmiento, escribieron sus propios libros de texto para las escuelas. Es posible, también, que a medida que el tiempo transcurría, los libros fueran perdiendo el contenido político *directo*, reemplazado por otro, mucho más mediatizado, donde lo *moral* jugó un papel fundamental.”<sup>2</sup> (Tedesco; 1986. Pág. 65)

Se trataba de un mandato social cuyo eje vertebrador era claramente la formación moral y cívica, con las características de homogeneización cultural que tales conceptos cargaban por entonces. Las disciplinas escolares se incorporaron a la tarea del aula básicamente para satisfacer esa demanda.

“En la concepción dominante de la época<sup>3</sup>, la escolaridad básica estaba concebida como una condición necesaria para la vigencia de un ordenamiento político encuadrado dentro de los marcos de la democracia liberal. Su función, en este sentido, era fundamentalmente homogeneizadora: se trataba de dotar a la población de un conjunto común de ideas, valores, actitudes e instrumentos intelectuales sintetizados en un programa basado en el dominio de la lecto-escritura, el cálculo y los conocimientos básicos de historia nacional, geografía y lengua.” (Tedesco; 1987. Pág. 62)

Ahora bien, hoy es necesario preguntarnos nuevamente si es tarea de la escuela la formación moral, la enseñanza de valores y la construcción de una identidad nacional. ¿A qué se debe el "olvido" de tales contenidos? Probablemente se deba a los avatares históricos del mandato social de la escuela. En la medida en que el proyecto de cada país y la realidad misma de América Latina se fueron modificando, nuevas perspectivas se incorporaron a la función del sistema educativo. En algunos casos se sumaron armónicamente a los discursos previos; en otros casos provocaron crisis y rupturas.

“La percepción de la educación como una actividad encargada de formar a las poblaciones dotándolas de un carácter moral y cívico, dio paso a otra visión en la cual la educación era percibida como una actividad científica, por cuanto reivindicaba una pedagogía propia que se sustentaba en el positivismo y que contenía una visión racional, optimista y secular del ser humano.” (Casassus; 1995. Pág. 24)

La escuela enfatizó su pretensión de neutralidad, aunque nunca pudo despojarse de la carga moralista de sus orígenes. Se configuraron nuevas tramas discursivas y se generaron

---

<sup>2</sup> Subrayado del autor.

<sup>3</sup> Segunda mitad del siglo XIX.

nuevas prácticas, pero los retazos de antiguos discursos y prácticas perduraron mezclados o yuxtapuestos con las novedades pedagógicas.<sup>4</sup>

Avancemos en el tiempo. La década del '60 marcó el auge de las visiones optimistas de la educación. Algunos centraron sus expectativas ya no en la formación del ciudadano sino en la potencialidad económica de la educación: la enseñanza sería, para ellos, motor del desarrollo individual y social. Otros ponían el acento en la posibilidad de producir, a través de la educación, un cambio en las estructuras sociales.

Pocos años más tarde, el movimiento del péndulo arribaba a un nuevo punto con la carga inversa. Llegaba el auge de las miradas críticas y pesimistas sobre la educación.<sup>5</sup>

“Hacia fines de los años '70 [...] la percepción optimista de la educación se desmorona y es reemplazada por una creciente desilusión acerca de lo que se puede esperar de ella. La distancia generada entre las esperanzas y los logros se traduce en un sentimiento de frustración y de decepción generalizada la que finalmente conduce a una disolución de la otrora poderosa alianza político-económica.” (Casassus; 1995. Pág. 28)

Hubo por entonces una vasta bibliografía que vinculaba a la escuela con imágenes peyorativas y hasta degradantes para quienes sostenían diariamente la tarea escolar: “la escuela represora”, “la escuela cárcel”, “la escuela muerta”, “la escuela reproductora de las diferencias sociales”<sup>6</sup> y tantas otras. Por primera vez dominaba la escena un discurso que rompía el espejo del narcisismo escolar. No sólo se afirmaba que la escuela no hacía bien las cosas, sino que se insistía en que era perjudicial y algunos postulaban su cierre definitivo. Estas imágenes acostumbraron a los docentes a trabajar en estado de sospecha, sintiendo en la nuca el aliento de sus inquisidores. Principalmente desde la psicología y la sociología, se criticaba a la escuela y se indicaba lo que debía dejar de ser o de hacer.

A la distancia, los efectos de aquellas críticas se muestran contradictorios. Por un lado, sirvieron para vaciar de contenido a la escuela, porque los planificadores se olvidaron de ella, muchos enseñantes se alejaron de las aulas y muchos que quedaron vieron cómo se venía abajo la imagen que la sociedad tenía de ellos. Estas fueron las consecuencias más claras y contundentes de los discursos que criticaban sin proponer o despreciaban sin entender. Sin embargo, tales discursos también sirvieron para instalar en la escuela la percepción de una crisis. Y la crisis está. La crisis existe. Se trata en principio de una crisis de sentido, de identidad de la institución escolar. Como toda crisis, ésta genera angustias y abre desafíos. Como toda crisis, despierta grandes incertidumbres, porque no sabemos exactamente hacia dónde vamos. Nuestra tarea es, entonces, transformar la crisis en una posibilidad de crecimiento, de cambio. La pregunta sigue siendo *¿cuál es la función de la escuela aquí y ahora?* o bien *¿para qué sirve la escuela?*

---

<sup>4</sup> Esta es tal vez una característica de nuestra escuela: hay “modas” discursivas que la invaden periódicamente, pero nunca erradican por completo lo anterior y nunca se van cuando la “moda” cesa.

<sup>5</sup> En muchos casos confundiendo educación con escuela o sistema educativo; en muchos casos sin distinguir la crítica a “la” educación o “la” escuela de la crítica a “esta” educación o “esta” escuela. (Braslavsky; 1995)

<sup>6</sup> Ver entre otros, por ejemplo, Neill (1975), Reimer, (1976) o Bourdieu y Passeron (1977).

### **3. Del mandato social de la escuela a los Contenidos Básicos Comunes**

Más de un siglo después de su origen formal, el sistema educativo ya no es el único agente difusor de discursos, moldeador de conductas o recreador de cultura. Compite con medios masivos de diversa índole que muchas veces llegan más rápido y más lejos. En la ciudad antigua, lo importante sucedía en la plaza y lo que no llegaba a la plaza, simplemente no había sucedido. Hoy la televisión parece ocupar el lugar de una plaza electrónica que legitima lo que ocurre y le otorga carácter de existente:

“La televisión hace circular todo lo que puede convertirse en tema: desde las costumbres sexuales a la política. Y también reduce al polvo del olvido los temas que ella no toca: desde las costumbres sexuales a la política.”  
(Sarlo; 1994. Pág. 89)

Los medios de comunicación vinculan situaciones distantes y generan la ilusión de la cercanía, entre otras muchas ilusiones. Trasmiten la sensación de participar en los ámbitos de decisión, de “ver” una realidad incuestionable, de acceder a la totalidad.

No obstante, no es en la crítica a la televisión que vamos a encontrar la enunciación de un nuevo mandato escolar, sino en el análisis de las tareas inconclusas de la propia escuela. Al decir inconclusas nos referimos a su carácter abierto hacia el futuro. No adoptamos el término “inconcluso” para agregar una crítica a la escuela que, entendemos, cumplió muy eficazmente su tarea durante buena parte de su historia. Porque, probablemente, esas tareas inconclusas son las que los medios masivos no quieren ni pueden adoptar. Una de esas tareas es la antigua aspiración de formar al ciudadano. Creemos conveniente recuperar y enriquecer la función formadora de la escuela, su función política, en el sentido más profundo de la politicidad. Se abren entonces nuevas preguntas:

- ¿Qué significa hoy y aquí formar al ciudadano?
- ¿Cuál es la ciudadanía a la que aspiramos desde la escuela?
- ¿Cuáles son los saberes y las competencias que permitirán a los futuros ciudadanos desenvolverse con responsabilidad en la sociedad?
- ¿De qué modo la escuela puede preparar para la vida social a niños que ya están inmersos en una red de relaciones sociales?

A riesgo de ser injustos con situaciones particulares, creemos que, a grandes rasgos, la escuela ha cedido terreno, ha descuidado su función formadora en el orden de los valores. En muchos casos, el descuido no fue fruto del olvido o del silencio, sino fruto del vaciamiento de contenido de ciertas prácticas. Tal vez nos faltó la reflexión dinámica y sostenida sobre los cambios que estaba sufriendo la sociedad actual y la sociedad a la que vamos. Tal vez por eso se ritualizaron o se rigidizaron las percepciones y las propuestas que la escuela asumía. Esta fue una de las formas en que la escuela se divorció de la sociedad.

“[...] Puede proponerse que la proliferación de prácticas individualistas y corporativas, la ausencia de preocupación en los sectores más escolarizados respecto del destino de los pobres y desposeídos, y otra cantidad de indicadores; muestran el fracaso relativo de las escuelas en la construcción de

una identidad nacional verdaderamente compartida e integradora. La invocación al amor a la Patria y la presentación de los panteones, no garantizaron en el mediano y largo plazo [... que las escuelas...] participaran de la construcción de un sentimiento de pertenencia que incluyera a todos los habitantes de un mismo país o –si la ambición es mucha– de la América Latina toda.” (Braslavsky; 1995. Pág. 49)

Sin embargo, no podemos cargar las tintas en la responsabilidad de la escuela. Fue la sociedad misma la que inició un proceso de rupturas y fragmentaciones en el que la escuela continuó siendo un ámbito para intentar dar cobijo a la desesperanza. El legado de las políticas autoritarias pesa en la escuela tanto como en otros ámbitos de lo público y lo privado. La búsqueda de una nueva identidad nacional (y personal dentro del país) es parte de un proceso por el cual atravesamos todos y del cual la escuela no está al margen. *Por el contrario, allí donde algunos pueden dudar o suspender el juicio, los maestros continúan dando la cara a situaciones conflictivas, confusas, movilizantes que, en diferentes órdenes, atraviesan la cotidianidad social.*

“En la Argentina se está perdiendo actualmente el sentido de la educación. Mientras el proceso de enseñanza no se cumple, el sujeto pedagógico no se constituye o lo hace en forma desigual y combinada, dentro y fuera de los moldes normalizadores escolares. ¿Cuál es el alcance del término *educación* en este contexto? Esta pregunta es reiteradamente formulada por los maestros y jóvenes pedagogos. ¿Para qué sirve la educación? ¿Para qué enseñamos? ¿Sirve para algo enseñar? Tales cuestionamientos quedan insatisfechos porque se busca una respuesta esencial, una definición universal del término educación y, sobre todo, porque acumulan ansiedades y demandas que no encuentran formas más operativas de plantearse.” (Puiggrós; 1995. Págs. 65-66)

Es tarea de la escuela redimensionar su propia tarea, acotar sus expectativas y hallar un rumbo claro a sus propuestas. Sin embargo, no pretendemos sugerir que tal desafío puede resolverse en un documento ni en varios ni en poco tiempo. Se trata de encarar una nueva etapa, abriendo el camino para que la escuela *vaya siendo* y *vaya construyendo* un nuevo vínculo con la comunidad. Hablamos de un vínculo general entre escuela y sociedad y también de un nuevo vínculo particular de cada establecimiento con la comunidad en la cual se encuentra. Es quizá en esos vínculos particulares que la escuela construirá un nuevo sentido de sí misma:

“Buscar afuera es reconocer la necesidad de construir otra representación, otro saber para otras prácticas, otra gobernabilidad, otras alternativas de desempeño de los roles, otra formación. No se trata simplemente de recurrir al afuera, tampoco de subsumirse en esbozar respuestas a interesadas demandas sectoriales excluyentes. Se trata de descentrarse. Reconocer que la institución educativa no es el centro del mundo, pero que lo representa. Admitir que *hay otras instituciones a las que será necesario, también, reasignarles mandatos que permitan a la escuela ser la escuela*. No se trata de desconcentrar o de descentralizar solamente hacia o

en el interior del sistema educativo. Se trata de distribuir aquello de lo mucho que hoy se le pide a la escuela en otras instituciones de la sociedad. Las instituciones educativas verán así menos obstaculizado el cumplimiento de su mandato y su sentido de institución específicamente constructora y distribuidora de culturas y ciudadanía.” (G. Frigerio; 1993. Pág. 144.)<sup>7</sup>

Lo general y lo particular: las diferentes particularidades enriquecen el conjunto total. Es probable que otro aspecto contribuyente a la crisis de la escuela haya sido que el mandato inicial apuntaba a disolver las diferencias para construir la identidad colectiva. El nuevo contrato con la sociedad debería contemplar el respeto de la heterogeneidad dentro de la identidad común. De este modo, “diferencias” y “conflictos” pueden ser un buen punto de partida para arribar a metas comunes; no diluyendo la diversidad, sino enriqueciendo nuestra identidad con la articulación de lo diverso:

“La escuela democrática deberá redefinir la concepción y las formas de acceso a un mundo social, que es complejo y heterogéneo. Un camino puede ser relevar la historia desde una perspectiva de valorización de los sectores tradicionalmente excluidos y marginados. Replantear nuestra identidad nacional de manera democrática implica asumir nuestras diferencias sociales en la perspectiva de que éstas podrán superarse y dar lugar al cultivo de una diversidad cultural, que lejos de desunirnos nos enriquezca. La democracia es una práctica a construir, y en esa práctica a los docentes nos está reservado un papel fundamental. Esta construcción va de la mano con una redefinición de nuestra identidad nacional, que posibilite una nación distinta que nos refleje a todos. Reconocer que lo nacional transcurre en otras prácticas no previstas ni supuestas, en la memoria colectiva de otros modos y concepciones de vida (a veces en la espontaneidad de la opinión de los mismos niños) constituye el punto de partida para aceptar que lo que nos puede unir, quizá sea el despliegue, no siempre armónico, de nuestras diferencias y la asunción de nuestros conflictos.” (Díaz; 1988. Pág. 61)

En la educación municipal, el *Diseño Curricular* de 1986 introdujo estas reflexiones y propuestas, aunque esto no significó que se tradujeran en todas las acciones concretas del aula:

“Frente a quienes sostienen que la escuela es un mero reproductor de las desigualdades sociales, es decir, un factor que refuerza las marginaciones sociales existentes, en este curriculum se sostiene que la escuela ha de ser un factor de *des-marginación*, no por integración a un sistema ideológicamente homogéneo, sino por su esfuerzo de transformación crítica de las relaciones sociales marginadoras. Pero frente a quienes sostienen que la escuela es una instancia que 'mágicamente' resuelve las marginaciones, simplemente –por ejemplo– porque se uniforma a todos los niños (todos llevan el mismo guardapolvo blanco) o, porque se les 'dan' las mismas cosas (todos tienen la misma maestra, la misma aula y juegan en el mismo patio), se sostiene en este curriculum que la desmarginación solo es posible educando sujetos capaces de

---

<sup>7</sup> Subrayado de la autora.

transformar las relaciones sociales, y reconociendo que es función de la escuela misma ser parte de estos procesos de transformación social.” (DC ‘86; págs. 89-90)

En la actual coyuntura, tras la aprobación de la Ley Federal de Educación y los Contenidos Básicos Comunes, es necesario volver a formular un diseño curricular para las escuelas de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Sin embargo, esto no significa empezar de cero o borrar de un plumazo la experiencia acumulada. En este y otros documentos queremos recuperar y resignificar buena parte del recorrido que nuestras escuelas vienen realizando en la formación de los alumnos y en la construcción de una escuela más democrática y más eficaz.

Los Contenidos Básicos Comunes, aprobados por el Consejo Federal de Educación, incluyen un capítulo dedicado a la “Formación Ética y Ciudadana”. Su existencia y denominación es novedosa para la escuela, aunque no ocurre lo mismo con todos sus contenidos, ya que en él se recuperan algunas temáticas que ya están presentes en la vida escolar, aun cuando se las articula y combina con otros saberes que sí son efectivamente novedosos. Dicho capítulo recoge el desafío de dar respuesta a esta demanda de la sociedad de la que venimos hablando en párrafos anteriores:

“La sociedad demanda a la escuela que forme personas íntegras y buenos ciudadanos, que eduque para la vida plena de cada uno y de todos, y que lo haga conforme a su dignidad de persona y a las necesidades del mundo de hoy.” (CFCyE; 1995<sup>a</sup>, pág. 337)

Desde esta perspectiva y con todas las consideraciones desplegadas hasta el momento, necesitamos intentar reformular para la actualidad el sentido y el contenido de la formación ética y ciudadana. A tal respecto, los Contenidos Básicos Comunes formulan una síntesis acertada de la finalidad que esperamos alcanzar:

“Se trata de saber ser persona y sujeto social, saber respetar y valorar a los otros, el orden constitucional y la vida democrática, saber defender los derechos humanos y preservar el medio natural, saber analizar los aspectos morales de la realidad y vivirlos, para insertarse responsablemente en un mundo complejo y atravesado por transformaciones y crisis profundas.” (CFCyE; 1995<sup>a</sup>, pág. 338)

En la formación propuesta se ensamblan dos componentes íntimamente relacionados: la ética y la ciudadanía. Sería largo considerar las vinculaciones entre ética y política, pero basta recordar que su origen es común en el filosofar. Por otra parte, en la medida en que tienden a desdibujarse las barreras entre los ámbitos público y privado, los compromisos individuales y colectivos, el campo de la ética y el campo de la política vuelven a encontrarse. Por eso es que ambos se entrelazan en la formación del ciudadano.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> En el nivel de la escuela y adelantándonos un poco a las formulaciones didácticas, diremos que los contenidos de este capítulo suelen tener un pie en los ámbitos cercanos y cotidianos y otro pie en ámbitos distantes y formales. Los derechos humanos, por ejemplo, tienen un nivel de aproximación en la ONU, otro nivel en la escuela o las familias, otro en las políticas públicas de nuestra ciudad o el país, etcétera.

“[...] Para que cada ciudadano pueda vivir en democracia apreciando todos los valores que esta forma de pensar y de actuar comporta, es necesario un esfuerzo de construcción personal por parte de cada uno de nosotros que conduzca a la elaboración de criterios morales propios, solidarios y no supeditados a exigencias de carácter heterónomo. Este es el objetivo de la educación moral. La educación moral supone, desde nuestra perspectiva, potenciar la capacidad de orientarse con autonomía, racionalidad y cooperación en situaciones que suponen conflictos de valores. No es pues una práctica reproductora, no puede asociarse con prácticas inculcadoras de determinados valores, sino que debe entenderse como un espacio de cambio y transformación personal y colectiva, como un lugar de emancipación y de autodeterminación.”<sup>9</sup> (Martínez Martín; 1995, pág. 32)

La formación personal y moral de los alumnos es tarea de la escuela. Que nos preguntemos si éstos son o no contenidos escolares se vincula con una cierta tradición o vicio escolar, que considera que los alumnos sólo concurren al aula “con su cabeza”, dejando de lado sus emociones, su cuerpo, sus valores, su realidad cotidiana, etc. Los docentes sabemos que esto nunca es así. La situación de enseñanza y aprendizaje es fundamentalmente una situación de encuentro e intercambio. En todo encuentro no sólo se comunica lo que se dice, sino también lo que no se dice, lo que se olvida y lo que se oculta. En todo intercambio entre personas se ponen en juego valores. En toda tarea se requiere una organización, una distribución de responsabilidades y la sujeción a ciertas normas. Dar cabida a la formación ética y ciudadana significa dar respuesta a una demanda real de la sociedad, que otorga un papel central a la educación en la construcción de un futuro colectivo. Se está gestando, tal vez, un nuevo optimismo. La sociedad vuelve a confiar en la escuela y espera que ella asuma un protagonismo renovado:

“Desde una perspectiva macrosocial, la centralidad de la educación hoy radica en su importancia estratégica para las formas y objetos de producción, y en su función socialmente integradora. Desde la perspectiva de los individuos, su centralidad radica en su capacidad de generar identidades personales y potenciar sus posibilidades de integración en la sociedad.” (Casassus; 1995, pág. 39)

Ahora bien, ¿de qué manera, cómo, cuándo la escuela puede transformar esto en contenidos escolares? En las próximas páginas, intentaremos avanzar en la respuesta a esta pregunta.

---

<sup>9</sup> Por nuestra parte, sostenemos que la escuela sí debe “inculcar determinados valores”, como explicitaremos más adelante. Sin embargo, entendemos el énfasis puesto por el autor en distinguir una auténtica educación moral democrática de aquella tradición de *imposición* de valores, en algunos ámbitos escolares, que en forma más o menos coactiva, avasalla la necesidad de construcción autónoma y crítica de los valores personales.

#### **4. De los Contenidos Básicos Comunes al Diseño Curricular**

Excede los alcances de este documento la explicación de cómo se elaboraron los Contenidos Básicos Comunes aprobados por el Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE; 1995). No obstante, hay algunas características de la enunciación de los mismos que consideramos conveniente recordar antes de avanzar hacia un nuevo Diseño Curricular.

“Los CBC para la Educación General Básica aparecen en capítulos, los que constituyen una forma de organización de los contenidos a partir de su pertenencia a determinados campos científicos o culturales. [...] A lo largo de ese proceso de Planificación Curricular, los CBC podrán ser reorganizados de múltiples maneras, ya que la estructura adoptada en esta publicación no prescribe una organización para la enseñanza de los contenidos consignados.” (CFCyE; 1995<sup>a</sup>, pág. 23)

Es decir que la existencia de un *Capítulo* de Formación Ética y Ciudadana en los CBC no significa que deba existir un *área* de enseñanza con ese nombre, sino que prescribe la *necesariedad* de la enseñanza de los contenidos allí reunidos. En este punto, cabe reflexionar que la lógica de las disciplinas no siempre es apta para la organización didáctica de los contenidos. Los contenidos de enseñanza se seleccionan y agrupan articulando dicha lógica disciplinar con los objetivos pedagógicos que se propongan y el sujeto al que se pretende enseñar.

Ahora bien, habilitados para tomar una decisión, en esta instancia de Planificación Curricular nos preguntamos si es o no conveniente que estos contenidos constituyan un área independiente en la enseñanza. Los mismos CBC sugieren que no:

“Los contenidos necesarios para esta formación deberían atravesar todos los saberes que se trabajan en la escuela y todos los gestos institucionales mediante los cuales enseña la escuela. Ellos son objeto de reflexión y sistematización específica de la filosofía, la psicología, las ciencias de la salud, las ciencias sociales y el derecho. Sin embargo, la complejidad misma de algunos temas hace necesario en este capítulo su abordaje interdisciplinario.” (CFCyE; 1995<sup>a</sup>, pág. 338)

Tal como reconoce el párrafo citado, la definición de un capítulo para esta temática no sugiere su constitución como área de enseñanza en la escuela, sino que, más bien, se propone que estos contenidos “atravesen” diferentes instancias de la escolaridad.<sup>10</sup> Más aún, la existencia de este capítulo en los Contenidos Básicos Comunes reconoce su origen en aquello que en los documentos de concertación del Consejo Federal de Educación se llamaba *contenidos transversales*.

“Los contenidos transversales son aquellos que recogen demandas y problemáticas sociales, comunitarias y/o laborales relacionadas con temas, procedimientos y/o actitudes de interés general. Generalmente su tratamiento

---

<sup>10</sup> Este atravesamiento se vincula con el tratamiento que se ha dado a estas temáticas en los documentos de la Reforma Educativa Española, en los que se los conoce con el nombre de “Temas transversales”.



requiere un encuadre ético que desarrolle actitudes cuidadosas y de valoración hacia la propia persona, la comunidad y el ambiente natural. Requieren del aporte de distintas disciplinas y de una lógica espiralada, ya que pueden ser abordados con distintos niveles de complejidad y profundidad según los saberes previos, los intereses y otras cuestiones que sólo es posible precisar en el nivel de cada institución escolar. Por eso parece conveniente que en el Diseño Curricular, los contenidos transversales, se encuentren clara y diferenciadamente especificados, aunque luego se trabajen en los horarios previstos para áreas o disciplinas, o en los talleres interdisciplinarios, o a través de proyectos especiales.” (CFCyE; 1994)

Considerando todos estos elementos, en la instancia de definición curricular para la Municipalidad de la Ciudad Buenos Aires, creemos conveniente rescatar ambas terminologías en la denominación de “**Perspectivas transversales para la formación ética y ciudadana**”, que encabeza este documento. Esta denominación conlleva la decisión de no establecer para estos temas un área independiente de las ya existentes, sino incorporarlos de forma *transversal*, para el primer y el segundo ciclo de la Educación General Básica. Asimismo, por las características de los alumnos y por el tipo de contenidos propuestos para el tercer ciclo, se considera conveniente una incorporación mixta: continúa la transversalidad, pero también se desarrolla un área específica. Estas características enunciadas en forma somera para cada ciclo se especificarán oportunamente.

Por otra parte, adoptamos la palabra “perspectivas” (en lugar de “temas” o “contenidos”) porque este término alude a un punto de vista y a un sujeto que observa, se posiciona y actúa desde un lugar. Creemos que estas perspectivas transversales proponen a los enseñantes un *lugar desde el cual mirar y actuar*. Ahora bien, estas definiciones abren un campo de dudas y de preguntas, a las que nos abocaremos a continuación: ¿qué quiere decir “transversal” en la propuesta curricular de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires? ¿Cómo opera la transversalidad en la enseñanza de las áreas específicas?

## 5. ¿Qué quiere decir “transversal”?

Según el diccionario, “*transversal*” es un adjetivo referido a algo “que se halla o se extiende atravesado de un lado a otro”. En una segunda acepción, significa “que se aparta o desvía de una dirección perpendicular o recta”. En una tercera acepción, refiere a aquello “que se cruza en dirección perpendicular con la cosa de que se trata”. Como vemos, la transversalidad tiene diferentes acepciones, aunque todas connotan cierta referencia a la perpendicularidad, al cruce, al atravesamiento, al desvío. De alguna forma, los contenidos llamados “transversales” son aquellos que “se cruzan” en el camino de la escuela y la ponen en un aprieto; son algunos de los desafíos que la escuela toma ocasionalmente o irregularmente o con compromiso inestable; son problemáticas a las que la escuela ha intentado cerrarle las puertas, pero entran por la ventana; son un árbol caído en medio del camino, que suponen la decisión de saltarlos, desviarse, detener la marcha o levantar el tronco.

Nos vamos acercando lentamente a definir un campo de temáticas muy variadas, dispersas y diversas, con diferentes niveles de complejidad, que seguramente seguirán teniendo muchas de estas características aún cuando avancemos en definir las.

Ahora bien, ¿en qué sentido atraviesan a la escuela estos contenidos? Podríamos ensayar varias respuestas a esta pregunta, pero destacamos que los contenidos transversales pierden riqueza y se deforman si se los encasilla en clases, tipos o categorías. La noción de transversalidad tiende a cuestionar los encasillamientos. Tendremos que considerar que existen diferentes modalidades de la transversalidad y es importante que abordemos los contenidos transversales desde estas diversas posibilidades, sabiendo que seguramente no agotan todas las existentes:

Son contenidos que “se cruzan” en el camino de la escuela y conllevan la necesidad de abordarlos. Algunos ejemplos de diferente naturaleza: las bombas de la Embajada de Israel y la AMIA, el campeonato mundial de fútbol, las elecciones presidenciales, etc. Suelen ser producto de una situación o hecho puntual, que a su vez deben ser abordados desde una perspectiva mayor que permita significarlos de algún modo.

Son contenidos que “se cruzan” en el camino de la escuela, en tanto ella es receptáculo de problemáticas contemporáneas de nuestro país y del mundo. Por ejemplo, temáticas como la desocupación, la crisis de los modelos familiares, el protagonismo de los medios de comunicación, etc. Suelen ser situaciones complejas e inscriptas en una duración media o prolongada, que adoptan características particulares en la comunidad en que la escuela se inserta. A veces, por algún motivo, hacen eclosión o impactan en la escuela a través de un hecho puntual. Un ejemplo característico podría ser la hiperinflación del año 1989, en que la escuela era caja de resonancia de una situación que se venía gestando paulatinamente, estalló en un momento dado y entró a la escuela de la mano de niños, padres y maestros.

Son contenidos que “se cruzan” en el camino de la escuela apelando a su función social. En este sentido, las efemérides podrían ser consideradas un tema transversal, ya que apuntan a la formación de una conciencia nacional y a la celebración comunitaria de los

orígenes de la nacionalidad. El ingreso de las efemérides a la escuela debe asociarse al normalismo y a la necesidad de “educar al soberano”, sobre la base de un sujeto múltiple como eran los inmigrantes recientes, sus hijos, los habitantes del interior del país, etc. Actualmente, hay otras temáticas que requieren una concientización permanente: la educación vial, la educación para el consumo, la educación sexual, la educación ambiental. Estas temáticas se constituyen como tales en un período en que la escuela ya no es el instrumento privilegiado para la difusión masiva de ideas y valores. La escuela compite con los medios masivos de comunicación social y, frecuentemente, compite en disparidad de condiciones.<sup>11</sup>

Son contenidos que “atraviesan” diferentes áreas de los contenidos escolares. La escuela tiene tradición en la segmentación del saber en parcelas medianamente estables, que guardan relación con las disciplinas científicas. Sin embargo, hay temáticas que ponen en cuestionamiento esa compartimentación, porque son objeto de estudios interdisciplinarios o bien son problemas abordados tanto por unas disciplinas como por otras y no se puede subsumirlas en un área escolar sin riesgo de fracturarlas, sesgarlas o deformarlas. La educación ambiental, la educación del consumidor o la educación sexual, ¿no tienen, a la vez, relación con contenidos de las ciencias sociales, las ciencias naturales, la lengua, la matemática, las disciplinas artísticas, etcétera?

Son contenidos que “atraviesan” diferentes grados, ciclos y niveles de la escolaridad. Es tal vez un vicio de la escuela graduada creer que todos los contenidos escolares pueden ser segmentados y colocados como desafío de aprendizaje en un tramo y no en otro. ¿Es imprescindible proponernos objetivos o contenidos graduados en la educación para la paz, en la educación para la igualdad entre los géneros, etc.? Muchos de estos contenidos pueden llegar a perder eficacia o deformarse si se los aborda siempre desde estrategias graduadas, es decir, en proyectos internos del aula. ¿Es tan distinta la problemática del consumo entre un chico de 7 y uno de 8 años? ¿No es rico el intercambio de ideas sobre la paz y el desarme entre chicos de 9 y 11 años? La transversalidad etaria de estas problemáticas nos desafía a quebrar, al menos por un momento, la compartimentación estable de nuestra organización escolar.

Son contenidos que “quiebran” los discursos que justifican nuestras prácticas docentes. Es probable que la forma en que se enseña un contenido escolar opere siempre y modifique cualquier contenido que se aborde. Sin embargo, esto es *calidad esencial* de este tipo de contenidos, en que la estrategia de enseñanza opera sobre los contenidos y los contenidos operan sobre las concepciones didácticas. La enseñanza de los derechos humanos, por ejemplo, compromete las pautas de la relación entre docentes y alumnos; si no lo hace, no es verdadera educación en los derechos humanos.

El análisis de estas diferentes respuestas a la pregunta planteada más arriba (¿en qué sentido atraviesan a la escuela estos contenidos?) nos indica que todas ellas son válidas y atienden a cuestiones concretas de la realidad del aula. Recalcamos que de ninguna manera se trata de una “tipología”, ya que no son categorías exhaustivas ni mutuamente excluyentes. Se trata entonces de enfoques desde los cuales mirar este tipo de contenidos escolares. Las

---

<sup>11</sup> Conviene observar que la necesidad de abordar estos temas en el aula y la ausencia de estrategias y pautas específicas para esta tarea lleva a que muchas veces los mensajes de los medios masivos sean el insumo principal y acrítico para su tratamiento en el aula. De algún modo, se hace necesario recuperar una capacidad de respuesta que la escuela en parte ha perdido.

perspectivas transversales enfocan su mirada en algunos aspectos básicos de la formación integral de las personas, en la transmisión crítica de valores y la adopción de normas y pautas de conducta. Son perspectivas que conectan a la escuela con las necesidades y preocupaciones de la sociedad y de la comunidad particular en que ella se inserta. Son perspectivas globales que permiten aglutinar, articular e interrelacionar diferentes campos del saber, sin que por ello busquen reemplazar o desconocer la especificidad de cada disciplina.

## 6. Perspectivas transversales seleccionadas

La definición de cuáles son las perspectivas transversales elegidas responde a una concepción de la escuela, de la sociedad y de la relación entre ambas; responde a una interpretación del mandato social de la escuela; responde a la definición de objetivos educativos. Es necesariamente una selección, un recorte, tanto como son un recorte en la cultura y en el saber socialmente acumulado las áreas básicas de la enseñanza escolar.

Por otra parte, las perspectivas transversales pueden constituir una ventana abierta a la comunidad, para incorporar nuevos saberes, nuevas preocupaciones o nuevas propuestas,<sup>12</sup> por lo que las perspectivas enunciadas para el *aquí y ahora* necesariamente sufrirán modificaciones en la medida en que el sistema educativo se preocupe por no perder el tren de la historia. Las perspectivas que enunciaremos a continuación son las que la MCBA adopta y prescribe para la tarea escolar (con vistas al próximo Diseño Curricular). A tal fin, se les destinará un tiempo específico de trabajo en el calendario anual y el horario semanal. Asimismo, es posible pensar que se adopten algunas perspectivas transversales para el trabajo durante un ciclo lectivo o un período determinado; que se escoja una perspectiva transversal desde el establecimiento para agregar a las que formula el diseño curricular; que algunas de las perspectivas que hoy se enuncian luego sean subsumidas en otras o modificadas por la inclusión de nuevas miradas o nuevas realidades, etcétera.

La adopción de perspectivas transversales, entonces, es ante todo un compromiso con el mandato social de la escuela y con la necesidad siempre abierta de redefinir el contrato entre la escuela y la sociedad. Para la elaboración de este documento preliminar del diseño curricular, hemos seleccionado las siguientes perspectivas transversales:

- A - EDUCACIÓN EN LA INTEGRACIÓN GRUPAL Y LA CONVIVENCIA EN SOCIEDAD
- B - EDUCACIÓN EN LA CIUDADANÍA
- C - EDUCACIÓN EN LA PAZ Y LOS DERECHOS HUMANOS
- D - EDUCACIÓN EN LA SALUD
- E - EDUCACIÓN EN LA SEXUALIDAD
- F - EDUCACIÓN AMBIENTAL
- G - EDUCACIÓN EN EL CONSUMO
- H - EDUCACIÓN EN EL TRABAJO
- I - EDUCACIÓN EN LA COMUNICACIÓN SOCIAL

Es posible que la enunciación de estas perspectivas genere ciertas dudas acerca de la articulación entre el Diseño Curricular de la MCBA y los CBC, analizada más arriba. Por un lado, las perspectivas formuladas no aparecen *con esas denominaciones* en los CBC. Por otro lado, aquí no parecen figurar los Bloques de Contenidos que allí se establecen. Al respecto, cabe volver una vez más sobre el documento del Consejo Federal de Cultura y Educación:

“Dentro de cada capítulo, los CBC se presentan agrupados en bloques, los que proponen una organización de contenidos teniendo en cuenta la lógica

---

<sup>12</sup> Un análisis de estas posibilidades abiertas por la transversalidad puede encontrarse, por ejemplo, en Moreno (1995).

de las disciplinas. Cada bloque posee un nombre que enuncia el eje temático alrededor del cual se organizaron esos contenidos.” (CFCyE; 1995<sup>a</sup>, pág. 23)

Es decir que los bloques adoptan una organización disciplinar, que simplifica su lectura, pero no es la que adoptamos para el abordaje didáctico. Los Bloques de contenidos conceptuales<sup>13</sup> del capítulo de Formación Ética y Ciudadana son tres: *Persona*, *Valores* y *Normas sociales*: En ellos, se observa la preponderancia de los aportes de la psicología, la ética y el derecho, respectivamente.

Las tres disciplinas mencionadas constituyen pilares fundamentales para la formación ética y ciudadana y, a su vez, la abordan desde puntos de vista diferentes y complementarios. Por eso, decidimos incluir las tres miradas como *dimensiones* de cada perspectiva transversal. Esto significa que el abordaje didáctico de cada una de las perspectivas transversales enunciadas deberá contemplar la dimensión de *la persona y sus relaciones sociales*, la dimensión de *los valores* y la dimensión de *las normas*. Esta primera formulación de la relación entre perspectivas y dimensiones será desarrollada en este documento y en documentos posteriores.

Hay otra cuestión que puede generar dudas:<sup>14</sup> es la utilización de la preposición “en” para enunciar perspectivas que habitualmente se enuncian con “para”. No negamos la posibilidad de otras formulaciones, pero pretendemos evitar la disociación temporal de algunas propuestas escolares. Cuando la escuela prepara para algo que sucederá en un futuro más o menos lejano, deja de responder a las inquietudes y necesidades de los interlocutores que hoy enfrenta. Asimismo, no se puede preparar “para” si no es transitando aquellos valores que queremos enseñar. Así es que no hay educación *para* los derechos humanos si no es ejerciéndolos, no hay educación *para* el consumo si no es revisando las prácticas actuales del consumo infantil, no hay educación *para* el trabajo si no es desarrollando aptitudes y actitudes propias de los trabajos que hoy deben abordar los escolares. En esta vía, creemos que las perspectivas seleccionadas podrían enunciarse en forma completa con las preposiciones *en*, *por* y *para*, pero en la necesidad de encontrar una formulación sintética optamos por *en*, que es la que más adecuadamente enfatiza el presente.

---

<sup>13</sup> Como sucede en los demás capítulos, a estos tres bloques se les suman uno referido a los contenidos procedimentales y otro referido a los contenidos actitudinales.

<sup>14</sup>. También puede parecer “de forma”, pero tiene su peso.

## A - EDUCACIÓN EN LA INTEGRACIÓN GRUPAL Y LA CONVIVENCIA EN SOCIEDAD

Con la aparición de lo que se llamó en su momento el movimiento de la Escuela Nueva, ingresaron, entre otras importantes innovaciones, una serie de propuestas pedagógicas que tienen al grupo como protagonista en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De este modo la denominada “dinámica de los grupos” comenzó a ocupar los textos de didáctica y las experiencias de capacitación docente. Se hicieron visibles entonces aspectos de lo grupal, que incidiendo en el desarrollo de las actividades escolares, no habían sido estudiados previamente, como la influencia de los líderes, los tipos de comunicación, el flujo de interacciones, los roles que desempeñan los distintos integrantes del grupo, el “clima” grupal, los fenómenos de resistencia al cambio etcétera.

Lentamente, empezó a producirse un desplazamiento desde la mirada individual hacia una mirada sobre lo grupal. Podemos definir esta mirada como:

“[...] La *perspectiva psicológica*, centrada en el individuo, en su personalidad, que tiende a considerar el tema (disciplinario) como “casos problemas” de distorsiones del comportamiento del alumno que le impide lograr una adaptación al grupo y a la institución. La etiología que se plantea entonces se centra en factores emocionales, madurativos o traumáticos atribuidos generalmente a circunstancias familiares.”(Gómez; 1993, pág. 19)

Este desplazamiento significó un avance en la medida que abrió una mirada novedosa sobre aspectos que anteriormente escapaban a la consideración del docente. Surgieron así, infinidad de “técnicas de dinámica de grupo”, tomadas de distintas fuentes: aquellas que derivan de la microsociología americana o técnicas que reconocen su raíz en la psicoterapia grupal de distintas vertientes (psicoanalítica, gestáltica, etc.) Con el advenimiento de la democracia, apareció como imperativo, el incluir en la tarea escolar objetivos que refieren directamente a lo grupal. Así en el DC '86, en los Objetivos Generales de la Educación Básica, en cuanto a solidaridad y cooperación, se plantea:

“Que los alumnos:

- Desempeñen roles cooperativos en los grupos de aprendizaje.
- Asuman roles alternativos de conducción y ejecución de proyectos grupales.
- Interactúen en roles complementarios.” (DC '86, págs. 107-108)

Ahora bien, para que pueda desarrollarse la solidaridad dentro de un grupo, es necesario que la índole de la tarea que se propone a los alumnos requiera de un intercambio real y que el nivel de logro a obtener sea grupal, en el sentido de producción conjunta, obtenida por el intercambio de diferentes puntos de vista. Es decir, que de acuerdo con la funcionalidad del objetivo final compartido, surgirá al interior del grupo, un verdadero orden normativo sostenido solidariamente. De lo contrario la técnica empleada es extrínseca al grupo. Es el “como si” se trabajara en grupo. Esto produce el efecto de que la *solidaridad orgánica*, definida como la diferenciación de los individuos según su tarea, es reemplazada por la *solidaridad mecánica*, que se produce en razón de la homogeneidad por edades y factores socio-emocionales. Es el caso de un trabajo grupal en donde cada uno prepara “su parte” sin

relación ni coordinación real con el trabajo de sus compañeros: “Ah... no sé seño,... yo tenía que hacer hasta la página 54”.

Las técnicas de dinámica de grupo, contribuyeron muchas veces a producir intercambios enriquecedores en los alumnos porque se constituyeron en novedad frente a la rutina escolar que priorizaba el trabajo individual. Pero también debe observarse que en el afán de incluir nuevas técnicas de trabajo, se omitió la consideración de aspectos relevantes como la pertenencia de los niños a ámbitos socio-culturales diversos. Así, las técnicas grupales se convierten en “recetas” vacías de significación, que seguramente mejoran el clima grupal, pero eluden los aspectos causales profundos de los conflictos. Ocurre también que una técnica administrada sin pericia, moviliza aspectos psicológicos de difícil contención en el ámbito del aula.

Transcurridas algunas décadas desde que “lo grupal” comenzó a ser tenido en cuenta por la escuela, podemos realizar un balance crítico de los efectos que se produjeron al difundirse el trabajo con técnicas grupales. Algunos ejes de análisis incluyen:

A - Examinar la disociación que se produce entre el diálogo y la participación propiciados por las técnicas y la consideración de aspectos institucionales en juego. En efecto, sucede con frecuencia, que en ausencia de un proyecto institucional propiciador, el docente cierra la puerta de su aula, en la ilusión de sostener su trabajo con técnicas participativas, con prescindencia de lo que sucede en el resto del establecimiento escolar. Pero la presencia de lo institucional, no reconoce barreras físicas: las diferencias entre niños y niñas, las pautas socio-culturales de comportamiento de niños de diversa extracción social, los modos en que se ejerce el poder dentro del grupo y se legitiman las diferencias, las pautas que gobiernan las relaciones de propiedad entre los niños, los patrones que se siguen en la administración de justicia, las valoraciones establecidas, etc. son aspectos que atraviesan la puerta del aula y determinan la actividad docente.

“En este sentido consideramos que el llamado *contexto*, sea institucional y/o social, es en rigor *texto* del grupo. Es decir, no hay una realidad externa que produce mayores o menores efectos de influencia sobre los acontecimientos grupales, sino que son parte del propio texto grupal [...] son por ende, fundante de cada grupo, más que escenografía, drama grupal.”  
(Fernández; 1985, pág. 17)

Esto lleva a considerar los temas grupales (problemas de comunicación, liderazgos o socio-emocionales) al margen de toda consideración sobre el contexto sociocultural que atraviesa lo grupal y “tiñe” el modo en que estos problemas se manifiestan en el aula.

B - Otro aspecto a señalar, es la contradicción entre el mantenimiento de concepciones y prácticas y que ponen el énfasis en el rendimiento individual y la aplicación de técnicas grupales diseñadas para el logro de propósitos grupales. Es decir, se plantean a los alumnos actividades en las que se espera un logro individual, bajo “formas” de trabajo en equipo, investigación grupal, clases preparadas “en grupo”, etcétera.



C - Un tercer aspecto implica considerar los efectos que produce el trabajo grupal en la conducta de los participantes. Sucede con frecuencia que en nombre de un objetivo grupal homogeneizante se pierden los aportes individuales, que hubieran enriquecido el producto final. Por falta de tiempo o por la necesidad de llegar a un resultado dentro de cierto lapso, se genera la sumisión de algunos participantes hacia aquellos que “hablan más fuerte”.

Es importante señalar que de la concepción que se sustente para definir “lo grupal” se seguirán, por acción u omisión, líneas de trabajo diferentes. Debemos preguntarnos entonces, cuáles son las distinciones que establecemos para definir un conjunto de individuos como *grupo*. ¿Es la clase escolar un grupo? Para poder responder a este interrogante, deberemos distinguir *qué* organiza a un grupo. Dicho de otro modo, *¿cuáles son las características que hacen que un conjunto de personas sea un grupo?* Enumeremos algunos aspectos fundantes de lo grupal:

1. Presencia de procesos interaccionales. En estas interacciones se da reciprocidad e intercambio, direccionalidad recíproca y ajuste mutuo. Los comportamientos están articulados y existen relaciones causales entre el comportamiento de uno y otro sujeto.

“El desarrollo de expectativas recíprocas, el intercambio de mensajes, permite afirmar que interacción implica fenómenos de comunicación a la vez que fenómenos de aprendizaje, en tanto se da una modificación interna de cada uno de los actores, modificación emergente del reconocimiento del otro, de su incorporación, lo que tendrá por efecto un ajuste –en mayor o menor grado– del comportamiento de ambos a esa realidad que significa la presencia concreta del Otro.” (Quiroga; 1984, pág. 40)

2. La interacción requiere de un fundamento motivacional basado en las necesidades del sujeto. De lo contrario, no hay vínculo, aunque objetivamente los sujetos compartan un tiempo y un espacio comunes.

3. Estas necesidades llevarán a *acciones* para satisfacerlas, a través de una tarea.

4. Las acciones entonces tienen siempre una direccionalidad, una finalidad. No hay vínculo, y por tanto, no hay grupo sin tarea.

5. El grupo como red vincular se estructura sobre la base de una constelación de necesidades, objetivos, tarea.

“Podemos caracterizar al objetivo o proyecto a aquello que, definido desde la necesidad, significaría su satisfacción; es aquello de lo que se carece y hacia lo cual se tiende. La tarea podría ser entendida como proceso, el conjunto de acciones destinadas al logro del objetivo.” (Quiroga; 1984, pág. 40)

6. Todo grupo es una estructura de acción, de operación.

7. Los vínculos establecidos se interiorizan, adquieren una dimensión intrasubjetiva.

“El proceso ha seguido un itinerario que va de la necesidad a la acción y a la percepción recíproca que permite hablar de un primer nivel de interacción. Al persistir el juego comunicacional [...] se instituye el vínculo, al reconstruir cada sujeto la trama relacional de la cual participa. Cada uno de los sujetos queda habitado por los personajes, por las figuras y las relaciones que estructuran dicha trama [...]. Es esta inscripción de la trama interaccional lo que Pichon-Rivière denomina mutua representación interna.” (Quiroga; 1984, pág. 48)

Señalemos que, definidos estos organizadores grupales (constelación de necesidades - objetivos - tarea y mutua representación interna), no siempre la clase escolar se constituye como grupo. Probablemente nuestros alumnos actúen como grupo en los espacios de recreo o frente a otros grupos. Nuestra tarea consiste en diseñar actividades de aprendizaje en donde lo grupal sea una herramienta eficaz, incorporada como instrumento de necesidades y motivaciones propias.

En cuanto a “la clase escolar”, ésta es un grupo desde el punto de vista formal, cuya tarea le es definida exteriormente por la institución, al igual que la cantidad de miembros que lo componen, la normativa que deberán respetar y el lugar físico que ocupan. Esto en cuanto hace a la definición explícita. En cuanto a lo implícito, *el contrato didáctico*<sup>15</sup> operará determinados roles esperables a ser desempeñados por los alumnos. Consideremos la situación siguiente:

“En un barco hay 26 ovejas y 10 cabras. ¿Cuál es la edad del capitán? En una investigación realizada con alumnos que oscilan entre 6 y 12 años en escuelas primarias francesas de 97 alumnos, 67 respondieron la posible edad del capitán, realizando operaciones con los números del enunciado [...]” (Fernández; 1989, pág. 169)

Es necesaria una reflexión acerca de lo que las técnicas de dinámica de grupo enseñan, aunque no lo hayamos propuesto desde la planificación. ¿Qué les estamos transmitiendo a nuestros alumnos cuándo pedimos un trabajo grupal que calificamos individualmente? ¿Y cuándo constituimos grupos homogéneos en cuanto al rendimiento escolar? ¿Qué mensaje conlleva la formación de grupos heterogéneos? ¿Qué “dice” acerca de nuestra intencionalidad, la formación de grupos mixtos para determinadas tareas? ¿Cómo son vistas las técnicas grupales en cada escuela: se las ve como potenciadoras del aprendizaje; como generadoras de indisciplina?

Al poner el énfasis, en la definición de esta perspectiva, queremos destacar la importancia fundamental que tiene en la EGB la construcción de un “saber hacer” relacionado con lo grupal. En tanto que instrumento para la realización de una tarea, deberemos promover en nuestros alumnos, la adquisición de habilidades y el cambio de actitudes para la integración grupal, que serán objeto de trabajo durante toda la EGB. El grupo es una herramienta que debe aprenderse a utilizar, tanto por su efecto socializador (me construyo como sujeto, en

---

<sup>15</sup> “El contrato didáctico rige la interacción entre el maestro y el alumno a propósito de un saber [...]. El contrato organiza para los contratantes, una visión del mundo: didáctica, excluyente [...]. En tal sentido, para comprender el problema de la edad del capitán, es necesario pensarlo a partir del *sistema generador de sentido que constituye el contrato didáctico*.” (Fernández; 1989, págs. 168-169)

tanto que construyo mi grupo) cuanto por su efecto potencializador de los aprendizajes, que exceden el marco de lo estrictamente grupal. Cuando se produce un conflicto cognitivo, generado por el trabajo grupal, deberemos de estar atentos para que esta oportunidad de aprendizaje no se pierda por la presión que ejerce el grupo, sobre los diferentes ritmos con que se expresan las respuestas individuales.

Si bien la participación en pequeños grupos, difiere de la participación social, dado que en lo social existen una pluralidad de factores que determinan y condicionan dicha participación de modo bastante diferente que en el grupo escolar, las prácticas grupales implican la interiorización de una serie de valores insoslayables que se pondrán de manifiesto como bagaje adquirido, en la futura participación democrática del ciudadano.

## **B - EDUCACIÓN EN LA CIUDADANÍA**

La formación del ciudadano, que dio sentido originalmente a la tarea de nuestras escuelas, no es ni puede ser igual en todo tiempo y lugar. Vimos más arriba algunos aspectos de cómo se pensó tal educación en los tiempos de conformación del Estado Nacional. Las condiciones políticas y socioculturales eran muy diferentes de las nuestras, por lo que debemos plantearnos cuál es la orientación más adecuada para dar continuidad a tal finalidad conforme a nuestra realidad. No pretendemos dar respuesta total, ni mucho menos, a tal desafío en este documento. Pero sí creemos conveniente formular algunas reflexiones sobre el tema.

¿En qué sentido creemos que la formación ciudadana del presente debe ser continuación de la que se propuso el sistema educativo prácticamente desde sus orígenes? La continuidad debe darse en parte, en relación con los objetivos y el ámbito. La escuela puede y debe seguir siendo el ámbito donde se construyen las primeras herramientas para el ejercicio democrático. La escuela puede y debe servir a la construcción de una identidad personal de los alumnos y la conformación de una identidad colectiva que acepte y respete las diversidades específicas.

Ahora bien, la escuela no podría tomar a su cargo tales tareas si no reviera en profundidad los contenidos de lo que hoy entendemos por ciudadanía y la metodología que implementará para su enseñanza. Analicemos, entonces, cómo se concebía esta tarea en el pasado. Cuando los movimientos emancipadores latinoamericanos otorgaron a la escuela su rol de formadora de ciudadanos, lo hicieron considerando cuáles eran las competencias necesarias para el ejercicio de la ciudadanía. En ese entonces, el acceso a las claves del sistema democrático requería el ingreso previo a la cultura letrada. Así fue como la alfabetización se convirtió en la meta primordial de los sistemas educativos en sus inicios. Poco tardó en incluirse saberes ligados al cálculo matemático, las nociones básicas del mundo natural y las notas distintivas de la historia y la geografía nacionales. Tales saberes se enseñaban (con mayor o menor grado de contradicción) teñidos de los valores propuestos por los grupos dirigentes. Por un largo tiempo, ese fue el contenido preponderante y no es poco el mérito de la escuela en este terreno.

“Históricamente ha sido demostrado que la expansión de la enseñanza produce la ampliación de la participación política y social. En América latina durante los dos últimos siglos el sistema educativo ha aportado a la formación de la ciudadanía, esto es actores políticos y sociales capaces de impulsar un proceso de desarrollo y de participación responsable en la gestión pública.”  
(Bustamante y González; 1992, pág. 21)

Actualmente, ese cuerpo básico de saberes es condición necesaria, pero no suficiente para el ejercicio de la ciudadanía. Necesitamos iniciar una reflexión profunda acerca de las competencias necesarias para el ejercicio “hoy y aquí” de una ciudadanía responsable. Preguntarnos sobre esas condiciones es adentrarnos en uno de los debates más ricos de la pedagogía contemporánea: el que intenta dilucidar el sentido de la enseñanza escolar y las vinculaciones entre educación y democracia. Algunas de las formulaciones de dicho debate, nos permitirán establecer parámetros básicos para el abordaje de esta perspectiva en las

escuelas municipales, pero también algunas de sus preguntas nos permitirán mantener la puerta abierta a la reflexión permanente:

“¿En cuáles condiciones es posible hablar de una relación entre educación y democracia en las sociedades actuales? ¿Cuáles son los parámetros sobre los cuales puede pensarse una ‘pedagogía de la democracia’? ¿Se trata de una materia o disciplina autónoma o bien de una dimensión que atraviesa todos los contenidos del curriculum escolar? ¿En un escenario social caracterizado por la presencia de otras agencias de inculcación de significaciones tales como los medios de comunicación de masas, las iglesias, los sistemas de producción de bienes simbólicos para niños y jóvenes, etc., cuáles son los márgenes de acción de la institución escolar? Cuáles deberían ser los ejes sobre los cuales se estructuraría la relación entre educación y democracia en un contexto de masificación escolar y de crisis de representación política?” (Tenti Fanfani; 1993, págs. 59-60)

En buena medida, la totalidad de este documento sobre las perspectivas transversales para la formación ética y ciudadana intenta brindar elementos para pensar sobre estos problemas, pero consideramos que la educación en la ciudadanía es una perspectiva central con características específicas que es necesario atender. Por eso lo formulamos con autonomía respecto de las otras, bien que no pretendemos que haya “barreras” entre unas y otras perspectivas. ¿Qué consideraciones específicas podemos hacer sobre la educación en la ciudadanía?

En primer lugar, debemos considerar que atravesamos una etapa de crisis, entendida como un punto de inflexión que promueve el desconcierto y abre una oportunidad. La sociedad en su conjunto ha perdido buena parte de su horizonte y esto repercute sobre la “imagen objetivo” de la escuela. En otros términos, cabe preguntarnos: ¿podríamos hoy vivir en sociedad con los mismos conocimientos y pautas de conducta con que lo hicieron nuestros padres?, ¿son válidos “hoy y aquí” los aprendizajes que construimos en nuestra propia escolaridad? Seguramente, la respuesta a estas preguntas no es un monosílabo, sino una reflexión acerca de cómo el mundo social ha ido cambiando y vemos necesario adaptarnos, reposicionarnos, seguir aprendiendo día a día, poner en duda algunas visiones y creencias de nuestra infancia, defender a rajatabla otras que consideramos fundamentales, etc. Lo cierto es que educamos hacia el futuro, hacia la incertidumbre, hacia una sociedad que, en verdad, desconocemos.

“Esta falta de imagen objetivo de sociedad deseada, con contornos precisos, puede ser decodificada en clave de desconcierto o en clave de oportunidad. Quienes la decodifican en clave de desconcierto quedan desarmados frente a quienes tienen un proyecto cerrado y frente a la posibilidad de plantear desafíos para una escuela unánimemente criticada, tanto en nuestro país, como en los demás países latinoamericanos y en los países del norte. Quienes en cambio la decodificamos en clave de oportunidad podemos encontrar un camino para la construcción de nuevos desafíos democratizadores desde una propuesta que ubique en el centro la necesidad de formación de los sujetos de la construcción de una sociedad desconocida,

cuya calidad de vida espiritual y material de todos sea pivote y razón de ser. [...]  
Esos sujetos activos deberán ser capaces de protagonizar un proceso hacia lo desconocido, de manejarse más con la incertidumbre que con certezas. Esa incertidumbre se manifiesta en las dimensiones política, social y económica.” (Braslavsky; 1993, págs. 34-35)

En este desafío, es necesario reformular las competencias cognoscitivas para la comunicación y la vida en sociedad, que no se reducen actualmente al dominio de ciertas nociones elementales sino que requieren la construcción de algunos conceptos claves para la comprensión del mundo, la posibilidad de aprender en forma permanente, la capacidad de tomar decisiones autónomas, la posibilidad de analizar cada hecho o situación desde múltiples perspectivas y otros factores que no pretendemos agotar aquí.

En segundo lugar, es bueno recordar que la homogeneidad pretendida por los fundadores de la escuela argentina no estuvo exenta, por cierto, de diferentes grados y tipos de violencia.

“Las escuelas argentinas surgen para homogeneizar a la población y pareciera que se dirigen hacia un sujeto único, que no contemplan la heterogeneidad y diversidad cultural, social, económica del alumnado.” (Birgin; 1993, pág. 43)

“En el origen del problema del fracaso escolar está sin duda una ficción de la escuela primaria, la de la igualdad de oportunidades de todos los niños. Esta postura de ‘igualitarismo formal’, que trata a todos los alumnos como si fueran iguales, en la práctica no hace sino consolidar cualitativa y cuantitativamente las diferencias. La creencia de que todos los niños tienen las mismas oportunidades al iniciar la escolaridad deriva en la aspiración de un grupo homogéneo, ideal a veces consciente, a veces no, tras el que generalmente se mueve la escuela. La escuela generalmente presupone al grupo homogéneo y cuando aflora la diversidad, interpreta las ‘diferencias’ entre los niños como ‘deficiencias’ transformando en patología la diversidad. Es imposible constituir un grupo homogéneo si no es mediante la amputación de alguna de las variables condicionantes del acto educativo.” (Lus; 1989)

“Gran parte de la bibliografía pedagógica se refiere a un sujeto abstracto, lo que muchas veces funciona como obstáculo para poder comprender y atender las demandas particulares de cada grupo de alumnos. Por otra parte, estas poblaciones encuentran habitualmente en la escuela a docentes formados para trabajar con una cierto alumnado ‘típico’ o ‘medio’, que la presencia de estos grupos viene a cuestionar. Frecuentemente, la percepción de las diferencias como carencias se expresa en la disminución de las expectativas de rendimiento escolar de ciertos grupos portadores de diferencias, que deviene fatalmente en una profecía autocumplida, en la medida en que no se adoptan estrategias pertinentes.” (Pineau y Siede; 1994, pág. 28)

Actualmente, homogeneizar desde la escuela continuaría siendo violento y además empobrecería nuestra identidad, en la medida que tapara u olvidara legados y experiencias

provenientes de la diversidad de culturas que hoy nutren nuestra experiencia como nación. La diversidad sociocultural de nuestros alumnos se expresa en la diversidad de valores y actitudes que ellos traen a la escuela desde sus familias. De algún modo, es necesario que la escuela pueda incluir esa diversidad, para formar “democráticamente” a un ciudadano “democrático”, para respetar y valorar el aporte de todos y cada uno, para que las “diferencias” no sean causal de marginaciones ni de expulsiones abiertas o encubiertas de la escolaridad. Por este motivo, entendemos que las nociones de homogeneidad y heterogeneidad deben encuadrarse en un nuevo debate que analice el papel de los medios masivos de comunicación en la globalización de la identidad, a través de una aparente homogeneización, que oculta las fuertes diferencias y desigualdades existentes del otro lado del receptor. La escuela puede y debe reformular sus metas y sus métodos para garantizar la equidad frente a la desigualdad y garantizar el respeto y la inclusión de las diferencias frente al olvido y la anulación del otro que suelen propugnar los medios masivos de comunicación.

En tercer lugar, los valores también han sufrido fuertes crisis durante los últimos tiempos. Múltiples situaciones que se viven dentro y fuera de la escuela suscitan controversia y conflicto en la toma de decisiones entre diferentes valores, en la medida en que se priorizan unos sobre otros, y se enmarcan en lo que se denomina *conflicto moral*. Las escuelas pueden caer en una actitud de ocultamiento de los conflictos, si parten de la creencia en una única respuesta para cada situación y consideran que esa es la respuesta que debe dar el docente. La crisis e insuficiencia de muchas de estas “únicas respuestas”, a veces deviene en la suspensión del juicio por parte de la escuela o en fuertes contradicciones entre lo que se dice y lo que se hace dentro y fuera de la institución escolar. De este modo, los discursos escolares pueden oscilar entre aquel “absolutismo moral” y este “relativismo absoluto”. Ambas actitudes conllevan una pérdida en la capacidad de respuesta de la escuela frente a las demandas de la sociedad. Ambas actitudes representan a una escuela ciega, sorda y muda frente a la realidad en que está inserta. ¿Podemos avanzar hacia una escuela que vea, que escuche y que hable? Creemos necesario recuperar la palabra, para que cada escuela sea un lugar de reflexión crítica sobre la realidad y los valores controvertidos. Este desafío abre interrogantes hacia la institución y requiere respuestas también en lo metodológico. Nos referimos a que, de algún modo, la escuela no es ni puede ser neutra frente a la realidad, pero las nuevas perspectivas de la educación moral (Trilla; 1995) plantean que hay caminos de “neutralidad metodológica” para abordar cuestiones controvertidas y que es necesario asumir una actitud “beligerante”, es decir, un posicionamiento claro, en cuestiones que tocan a los valores que debemos construir, respetar y defender:

“La escuela tiene la responsabilidad fundamental de promover aquellos valores que son reconocidos universalmente porque están basados en la dignidad de la persona, y de contribuir a su asunción por parte de los alumnos como una forma de contribuir a la conformación de un orden y una cultura democrática. Entre ellos podemos mencionar, la promoción del bien, la búsqueda de la verdad, la vida, la dignidad de las personas, el amor, la paz, la convivencia, la solidaridad, la amistad, la comprensión mutua, la justicia, la libertad, la tolerancia; la honradez, el entendimiento internacional e intercultural.” (CFCyE; 1995<sup>a</sup>, pág. 345)

En cuarto lugar, consideramos que la *participación* es una temática central en la educación del ciudadano, ya que la sociedad que queremos construir desde las aulas no es una sociedad que responda a un modelo propiciado desde arriba hacia abajo, sino una sociedad construida activamente por los ciudadanos responsables en el uso de todas las herramientas que le brindan las instituciones democráticas.<sup>16</sup> La participación en la construcción colectiva de nuestro futuro, a veces aparece en las aulas bajo una mirada pesimista, para la cual la participación o bien es imposible o bien es inútil; otras veces, aparece desde una mirada ingenuamente optimista, para la cual todo es posible y los resultados dependen tan sólo de nuestra voluntad. Nuevamente, entendemos que ambas posiciones polares conforman una única “trampa”: las dos contradicen la tarea de la escuela que es promover y valorar formas críticas de participación en la vida social. El DC ‘86 asumía con fuerza esta perspectiva y gran parte de los Objetivos Generales de la Educación Básica se orientaban en esa dirección:

“Que los alumnos: [...]

- Desarrollen la capacidad de análisis y juicio crítico en la comprensión de los problemas de actualidad nacional, latinoamericana y mundial.
- Desarrollen una comprensión crítica de los problemas del mundo contemporáneo y los cambios sociales.
- Consoliden valores éticos en tanto miembros de la comunidad y del Estado.
- Desarrollen sentimientos de identidad nacional.
- Desarrollen una conciencia de integración nacional, latinoamericana y universal.
- Respeten el pluralismo ideológico.
- Se comprometan activamente con la causa de la paz y la comprensión.
- Comprendan críticamente la inserción de la Argentina en el contexto latinoamericano.
- Desarrollen actitudes de diálogo con las diferentes culturas con las que interactúan.
- Descubran las diferentes expresiones culturales de la comunidad humana.
- Integren lo autóctono con la herencia común de la humanidad.
- Desarrollen competencias para la participación en las diferentes esferas del quehacer social.
- Asuman progresivamente una actitud participativa y responsable como miembros de la comunidad local y nacional.” (DC ‘86; págs. 107-108)

El ingreso de esta convocatoria a la participación produjo desvíos y abusos en diferentes aspectos de la vida escolar. La participación nunca puede ser la excusa para eliminar la responsabilidad del maestro en la enseñanza; la participación no puede olvidar las diferentes competencias y saberes específicos de los integrantes de la comunidad escolar; la participación no requiere desdibujar las jerarquías y la discrecionalidad en la toma de decisiones; la participación requiere ante todo un aprendizaje, para que no vaya de la mano de la ineficiencia, la anomia o el vaciamiento de contenidos. Una investigación realizada en el interior de cinco escuelas municipales de nuestra ciudad (Gibaja; 1992), detectó buena parte de estos desvíos en prácticas que los investigadores rotularon “el participacionismo”. Ahora bien, analizarlo para corregirlo no significa desmerecer los intentos de aproximarse a una

---

<sup>16</sup> No queremos ser ingenuos en la apreciación de las posibilidades de tales herramientas, pero entendemos que frecuentemente se desconocen o se desdeñan recursos básicos para la participación en la toma de decisiones y que la sensación de imposibilidad es el signo que esperan los enemigos de la democracia para apoderarse de ella.



educación participativa ni dejarla de lado; significa tan sólo que debemos mantener atenta la mirada sobre nuestras prácticas:

“Formas óptimas de participación en clase requieren que los alumnos, además de recibir la información transmitida, intervengan activamente en la presentación, elaboración o discusión del conocimiento que se procesa o produce en clase. Estas maneras de participar –a las que se atribuyen efectos significativos en el desarrollo cognitivo y en la asimilación de los contenidos– constituyen un ideal didáctico no siempre fácil de lograr. En nuestras observaciones no detectamos muchos buenos ejemplos de esta pedagogía, presumiblemente debido a sus dificultades.” (Gibaja; 1992, pág. 86)

También es cierto que, gracias a estas formulaciones y en el contexto del retorno a la democracia, muchas escuelas iniciaron procesos de apertura y de cambios irregulares y frecuentemente asistemáticos, pero ricos en posibilidades hacia adelante. Existen numerosas experiencias escolares en que se busca aprender a participar, en que los docentes comprometen su propio aprendizaje de la participación, sabiendo que todos portamos un largo bagaje de relaciones autoritarias.

“En la escuela ‘tradicional’ *participar* ha significado aceptar tareas asignadas por otros, colaborar en las obras en ejecución, es decir, una participación simbólica. *Aprender a participar* significa, en cambio, compartir con los otros un largo recorrido: redefinir los problemas, descubrir las necesidades o efectuar el diagnóstico; fijar objetivos compartidos; organizar las tareas de ejecución; evaluar y ajustar teniendo en cuenta que las decisiones serán tomadas a partir del consenso o del apoyo de la mayoría. Para que estas decisiones signifiquen un aprendizaje responsable, es necesario que todos los integrantes cuenten con la información disponible, un tiempo suficiente de reflexión y discusión, y los mecanismos democráticos que faciliten que cada uno sea tenido en cuenta. Este proceso de aprendizaje es indispensable tanto para los adultos de la comunidad, que redefinirán en qué consiste la tarea de protección y educación de los niños, como para éstos, cuyo proceso de aprender a participar será inherente a todas las actividades que realicen en el ámbito escolar. Una de estas será la construcción de las normas, los deberes y los derechos que harán posible una mejor convivencia escolar.” (Klainer-López-Piera; 1988, pág. 73)

En quinto lugar, no queremos olvidar una reflexión que en nuestro caso es particularmente pertinente. La palabra “ciudadano” alude a los individuos en relación con dos aspectos conceptualmente cercanos pero diferentes. Uno de ellos, el que prima cuando se habla de formar al ciudadano, es el que se refiere al ciudadano como participante en una sociedad democrática. Este sentido del término se propagó junto con los ideales de la revolución francesa y tiñe buena parte de la pedagogía liberal decimonónica. El otro sentido, más literal, es el que entiende al ciudadano como habitante y usuario de una ciudad. Tal acepción es relevante en las escuelas de una entidad política como la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

¿Qué implicancias puede tener esta acepción en la educación en la ciudadanía?

Estamos embarcados en un proceso de mayor protagonismo de los vecinos en la elección de sus representantes para el gobierno municipal. Este proceso conllevará, tal vez, un mayor interés de los porteños por las problemáticas que le son propias y por los organismos que se ocupan de abordarlas. Por tanto, convendrá incluir en esta perspectiva la promoción de actitudes de apropiación de las problemáticas urbanas y los requerimientos de la participación política en un Estado de estas características.

Por otra parte, la ciudadanía implica diferentes grados y tipos de conocimiento para desenvolverse con fluidez en el entorno de la gran metrópoli. Las imágenes que vinculan a la ciudad con una jungla nos permiten graficar la complejidad de la convivencia urbana, a la vez que muestran la presencia de una visión polar negativa, contrapuesta a la visión optimista y laudatoria de la civilización que aparece en otros discursos. Vivir en la ciudad es una experiencia compleja, con marcados contrastes y múltiples posibilidades. ¿Qué debe enseñar la escuela para que esa experiencia de vivir en la ciudad sea cada vez más rica, más responsable, más plena?

“La ciudad es impredecible, mutante y contingente y se define por su carácter de construcción colectiva. Que se destruya, se conserve, se preserve y se construya es responsabilidad de todos sus ciudadanos. Así, entonces, antes de emitir juicios totalmente optimistas o fatalistas, hace falta conocer y comprender el funcionamiento de las ciudades para luego imaginar cómo las queremos y de qué modo podemos contribuir para hacerlas más habitables.” (Alderoqui y otros; 1991, pág. 8)

En sexto lugar, nos parece conveniente rescatar el lugar que ocupan las efemérides y los actos escolares en el desarrollo de esta perspectiva de educación en la ciudadanía. Existe una tradición de enseñanza de valores y rasgos de la identidad colectiva mediante eventos que se repiten cíclicamente a través de los años.<sup>17</sup> La adopción de fechas significativas de nuestra historia para la celebración escolar responde también a esta antigua y rica tradición didáctica.

“Las efemérides involucran festejo o celebración. Su presencia se impone en la sociedad toda: es feriado nacional. Responden a otro propósito, que no es el del mero conocimiento histórico. ¿De qué se trata, entonces? No es el tiempo cronológico ni el mero conocimiento de los hechos lo que importa; lo que interesa es la referencia a acontecimientos que sitúan un punto de partida, el comienzo de algo nuevo. Cabe pensar entonces que tal vez de lo

---

<sup>17</sup> Esta tradición encuentra sus orígenes remotos en las primeras sociedades agrícolas, que delimitaron tiempos comunitarios en relación con tareas propias de la agricultura (tiempo de sembrar, tiempo de cosechar, etc.) y transformaron ciertos hitos anuales en celebraciones colectivas. Más recientemente, la misma tradición se refleja en la adopción de calendarios litúrgicos propios de cada culto religioso, con fiestas y celebraciones específicas, que transmiten pautas y valores asociados. Análogamente, el comercio promueve días especiales dedicados a la madre, el padre, el niño, etc. A partir del siglo veinte, los organismos internacionales han adoptado similar costumbre para promover la reflexión sobre ciertas situaciones o aspectos problemáticos de la convivencia internacional, como el día internacional de la mujer (8 de marzo), el día internacional contra la discriminación racial (21 de marzo), el día internacional de los niños víctimas inocentes de la agresión (4 de junio), el día internacional de la alfabetización (8 de setiembre), el día mundial de los alimentos (16 de octubre) o el día de los derechos humanos (10 de diciembre).

que se trata es de ubicar los hitos que dan cuenta de nuestros orígenes. [...] Las fechas elegidas para conmemorar mantienen entre sí una relación que permite incluirlas en una misma clase, la que se refiere al 'origen' de la nación<sup>18</sup>. Este hecho distingue a las efemérides de los otros temas del programa de historia." (Zelmanovich; 1994, págs. 20-21)

Sin embargo, las conmemoraciones escolares no siempre recogen en toda su riqueza las posibilidades de tal tradición. En algunos casos, niños, maestros y directivos viven los actos más como una carga que como una posibilidad. En otros casos, los actos se transforman en una instancia importante de aprendizajes. En algunos casos, las efemérides suponen una interrupción irritante para la enseñanza de los contenidos de cada área (sobre todo el área de Ciencias Sociales). En otros casos, la distribución de tareas y responsabilidades permite que cada grado dedique un tiempo prudencial al abordaje de los contenidos de la efeméride, integrándolos con el resto de los contenidos escolares (sobre todo del área de Ciencias Sociales). En algunos casos, la puesta en marcha de los actos invade todos y cada uno de los rincones de la escuela y pareciera que va la vida en ellos. En otros casos, la preparación de los actos permite disfrutarlos y dedicarles un esfuerzo adecuado. En algunos casos, las celebraciones son aburridas, largas y olvidables. En otros casos, se trata de verdaderas fiestas, en las que la escuela muestra y se muestra, convoca a la comunidad y se transforma en ámbito de promoción cultural.

Evidentemente, los actos escolares no son buenos o malos en sí mismos, sino que reconocen una inserción diferente en cada establecimiento y es válido que así sea. Lo que creemos importante rescatar es la función cívica de los actos, que deben apuntar prioritariamente a la celebración de los valores que contribuyen a nuestra identidad nacional: la libertad, la participación, el compromiso, la igualdad, el pluralismo, la solidaridad y muchos otros. Son esos valores el marco de los hechos y héroes que recordamos, a los que dan sentido y trascienden en importancia. Por ese motivo, si bien es importante que en momentos precisos de la escolaridad se estudien los sucesos históricos vinculados a las efemérides, no es necesario que los aborden todos los grados en todos los años para cada acto. Por el contrario, es de esperar que los valores que se rescatan en los actos escolares puedan iluminar las problemáticas cívicas del presente. Así como el ejército de San Martín cruzó los Andes en su lucha por la libertad, ¿qué acciones son las que en nuestros días contribuyen a profundizar en los valores que dieron sentido a aquella lucha?

Hemos analizado seis aspectos importantes de la educación en la ciudadanía con la intención de iniciar la reflexión sobre sus contenidos y posibilidades. Asimismo, vemos necesario considerar cuánto nos compromete a los docentes este desafío, ya que, como escuela, asumimos una responsabilidad grande y, como personas, nos convoca a una mirada crítica sobre las propias prácticas y a la prosecución de una formación nunca acabada:

“La conciencia del hecho de que la escuela tiene como objetivo fundamental la formación de ciudadanos para la sociedad actual, y no para la de hace cien años o para la de una zona del mundo muy distinta de aquella en

---

<sup>18</sup> La autora se refiere a las fechas que se consideran de Forma 1, sin contar al 12 de octubre. Según la autora, “el 12 de octubre no fue incluido, por quedar afuera de lo que sería estrictamente el encuadre de la historia argentina y porque merece un análisis que excede el propósito de este libro”. (Zelmanovich; 1994, pág. 15)

la que se vive, debe llevar al maestro a crear condiciones educativas que favorezcan un comportamiento general profundamente democrático, una formación mental ágil y abierta, un patrimonio de conocimientos que sirvan para comprender la realidad actual y para insertarse en ella crítica y constructivamente. Para moverse en esta dirección del enseñador debe considerarse que su formación nunca está acabada y debe atender como el principal de sus deberes profesionales la puesta al día permanente en cooperación con sus compañeros de trabajo, utilizando todos los instrumentos (universidad u otros centros de investigación, libros, experiencias prácticas, cursos de formación, etc.) que tenga a su disposición.” (Alfieri y otros; 1984, pág. 2)

## C - EDUCACIÓN EN LA PAZ Y LOS DERECHOS HUMANOS

Educación y derechos humanos son dos campos destinados a encontrarse y a recorrer cierto camino común. Si se encuentran y articulan, pueden enriquecerse mutuamente; si no lo hacen, la ausencia connotará un mensaje hacia la sociedad.

Desde un punto de vista, la educación es fundamental para los derechos humanos. La enunciación de derechos y principios, que es fruto de los acuerdos en el marco de las Naciones Unidas, pueden ser útiles herramientas en la defensa y el desarrollo de los derechos humanos siempre y cuando sean plenamente conocidos por todos. Una humanidad que tiene derechos, pero los desconoce, no puede defenderlos ni luchar por ellos. La educación tiene una tarea ineludible que realizar para lograr, entonces, la difusión y toma de conciencia de los derechos humanos. Por este motivo, este compromiso de la educación se establece en el párrafo introductorio de la Declaración Universal de los Derechos Humanos:

“La Asamblea General proclama la presente Declaración Universal de los Derechos Humanos como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, *mediante la enseñanza y la educación*, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los Estados Miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción.”<sup>19</sup> (ONU; 1948)

Desde otro punto de vista, los derechos humanos son fundamentales para la educación, porque la universalización de la educación es un desafío recogido en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Asimismo, en él se enuncian algunas de las características que harán a la educación respetuosa de la persona y sus derechos:

“Artículo 26: 1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.” (ONU; 1948)

---

<sup>19</sup> Subrayado de los autores.

De este modo, podemos afirmar que, en el primer sentido, los derechos humanos son un *contenido* de la educación: es tarea de la escuela difundir los derechos humanos. En el segundo sentido, la educación es *contenido* de los derechos humanos: como lo señala la cita, formar parte de procesos educativos es uno de los derechos básicos del hombre.

Desde un tercer punto de vista, educación y derechos humanos son abordajes independientes, pero convergentes de problemáticas similares. Ambos campos apuntan a la condición humana de los sujetos; ambos promueven el desarrollo de los pueblos; ambos se plantean finalidades utópicas, para las cuales el derrotero es tan importante como la meta a alcanzar; ambos promueven un cambio, un pasaje, un mejoramiento. En definitiva, tanto la educación como los derechos humanos son dimensiones de la construcción de un mundo más humano.

Las articulaciones entre ambos campos han dado origen a una vasta bibliografía sobre la educación en los derechos humanos, por los derechos humanos o para los derechos humanos. Algunas vertientes consideran cercana (sino la misma) la educación para la paz y el entendimiento entre los pueblos. De este modo, movimientos de educadores, organismos internacionales y diversas corrientes de pensamiento han contribuido a enunciar la posibilidad y la necesidad de llevar adelante estrategias educativas tendientes a la formación de una conciencia universal en torno a estas problemáticas. Bien podríamos caracterizar a esta perspectiva como una educación en una ciudadanía mundial, no para borrar las fronteras entre los pueblos y las nacionalidades, sino entendiendo que las diferencias pueden enriquecer y los límites pueden unir tanto como separan a un pueblo de otro.

“Fundar el trabajo docente en los derechos humanos significa, para nosotros, disponerse a atender y aprender a vincularse con las necesidades propias y de los otros, de chicos y grandes, de individuos y grupos.” (Klainer-López-Piera; 1988, pág. 17)

“Educar en derechos humanos es asumir el compromiso de buscar un cambio ético y cultural de respeto a los derechos humanos. Es aprovechar la sensibilidad y la gran percepción del niño para formar en él un hombre libre que luche por la libertad, que se desarrolle íntegramente dentro de un concepto de igualdad y dignidad humana y que crea y actúe por un mundo de paz y respeto a la vida. Es también luchar contra la violencia, en la misma escuela, en los medios de comunicación y en la sociedad, *ofrecida* al niño como manera normal para enfrentar conflictos. Es luchar contra el desinterés y la apatía frente al abuso y la injusticia. Es formar adultos que crean, vivan y actúen por los derechos humanos, por el respeto y la comprensión, por la paz y la seguridad.” (Amnistía Internacional; s/f, pág. 6)

“Nos referimos a la presencia de los derechos humanos dentro de la vida de las instituciones del sistema educativo como a toda actividad que contribuya a propiciar la reflexión participativa de la comunidad. Los derechos humanos tienen cabida en todo lugar en que el pueblo construye su cultura, designa y se apropia del mundo, alimenta las raíces de su devoción a la vida, a la libertad, a la solidaridad. [...] Si concentramos el tema dentro del sistema educativo, nuestro punto de partida es sostener que las instituciones de enseñanza tienen una responsabilidad fundamental en la formación de los

valores y los comportamientos humanos. No admitimos en cambio la tesis de que la educación sistemática o formal es intrínsecamente conservadora, limitándose a reproducir el estado de cosas imperante. Estamos convencidos de que el sistema educativo puede contribuir positivamente a transformar la sociedad eliminando las injusticias y atrasos.” (Bustamante y González; 1992, pág. 20)

Ahora bien, la perspectiva de la *educación en la paz y los derechos humanos* pretende incluir estos diferentes puntos de vista y desde ellos formular una propuesta de enseñanza. En tal sentido, es necesario acordar criterios básicos para el abordaje didáctico. En este documento, sin pretensiones de exhaustividad, queremos bosquejar algunos de los criterios que proponemos.

Creemos que la perspectiva de educación en la paz y los derechos humanos incluye:

- *Abordar lo cercano, lo lejano y las vinculaciones entre ambos*: La paz y los derechos humanos se juegan en ámbitos pequeños y cotidianos (familia, escuela, barrio) tanto como en espacios públicos amplios (el país, el mundo, otros grupos sociales, etc.). Optar por el abordaje en uno solo de estos niveles puede devenir en una deformación severa de las finalidades que pretendemos alcanzar. Si nos detenemos en los ámbitos cercanos sin abordar nunca los lejanos, reducimos los desafíos universales a la solidaridad y entendimiento de los pequeños grupos que pueden generar cohesiones internas y discriminaciones hacia afuera del propio grupo social. Por el contrario, centrarnos en las problemáticas alejadas puede implicar “cerrar los ojos” ante situaciones concretas y puntuales de injusticia y discriminación que se dan en los ámbitos cercanos. Repetimos que no consideramos a estos niveles como situaciones contrapuestas ni excluyentes, sino dos polos o perspectivas de trabajo que se deben contemplar.

- *Incluir los hechos y los derechos*: La formulación de los derechos humanos es fruto de una lucha contra situaciones reales de atropellos a la dignidad humana. No surgen aislados ni carecen de historia. Por otra parte, su enunciación no implica resolver tales situaciones, sino marcar un horizonte o ideal para la humanidad. En este sentido, creemos que conviene incluir situaciones concretas que hayan dado lugar a luchas, negociaciones, marchas y contramarchas, etc. A la hora de abordar los hechos, no será conveniente tomar situaciones demasiado crudas, que escapan a las posibilidades de comprensión y asimilación de los alumnos y producen un fuerte rechazo hacia estas temáticas. Asimismo, será preferible seleccionar para la enseñanza situaciones ya resueltas o en vías de resolución, para evitar la sensación de que “nada se logra” o “nada es posible hacer”.

- *Presentar la gesta de luchadores y movimientos por los derechos humanos*: Parte de lo que nos proponemos es recuperar la memoria colectiva para reconstruir valores de solidaridad y participación en los desafíos de la humanidad. Para ello, será útil presentar las gestas de hombres y mujeres que defendieron los derechos del hombre (por ejemplo, Gandhi, Martin Luther King, etcétera).

Estos criterios, se combinan con las dimensiones de cada perspectiva transversal, ya que cada uno de ellos incluye una dimensión personal, una dimensión ética y una dimensión normativa.

“Al hablar de derechos humanos, el elemento principal tendrá que ser la coherencia entre el decir y el hacer, entre el pensar, el sentir y el actuar. Si tenemos claridad, se hará posible el aprendizaje de la convivencia en el marco de los derechos humanos, ya que nada es más simple y más difícil que hablar de respeto a los hombres y, al mismo tiempo, respetar a los demás en la vida cotidiana. Ponemos el acento en la participación creativa y en la reflexión crítica sobre nuestra realidad externa e interna, sobre el afuera y el adentro. Cuando nos referimos a nuestra realidad externa, reflexionamos sobre los demás, sobre la sociedad, sobre la toma de consciencia de lo que pasa en la actualidad y sobre la posibilidad de tener una visión clara de nuestro sistema social –especialmente en lo educativo– con sus problemas concretos, e incluyéndonos como miembros del sistema. Al aludir a nuestra realidad interna, apuntamos a reflexionar sobre nosotros mismos, nuestros derechos y deberes como personas, nuestras actitudes ante los demás, nuestras capacidades [...] de vivenciar procesos de aprendizaje activos y creadores, y sobre las posibilidades que nos caben de formarnos unos a otros como seres independientes, críticos, solidarios y capaces de actuar sobre esas realidades – la interna y externa–, modificándolas a partir del enriquecimiento que genera el intercambio con los demás. Ambos mundos –externo e interno– son parte de la realidad y se influyen mutuamente. Desde este lugar intentamos, así, mirar la realidad como un todo.” (Comisión de Educación de La Asamblea Permanente por los Derechos Humanos; 1993, pág. 26)

¿Cuándo podemos incluir la educación en la paz y los derechos humanos en la tarea de la escuela? Podemos enunciar someramente, por lo menos tres instancias diferentes:

- Ante situaciones emergentes de conflicto: una pelea entre “nenas y varones”, la discusión por el uso de una cancha de fútbol, las resquemores posteriores a un partido, los recelos por una invitación a “algunos” dejando de lado a “otros”, etc. pueden dar pie a un análisis de las actitudes y los juicios de valor puestos en juego. Desde este análisis será posible arribar a acuerdos internos y formular normas de convivencia, como así también analizar situaciones de conflictos que se dan en la comunidad de las naciones.

- Como perspectiva de abordaje de todas las áreas: nuestra historia está signada de batallas, conflictos y desencuentros, que muchas veces la escuela reivindica y exalta. Otra alternativa es detenernos a analizar qué soluciones pacíficas hubieran sido posibles (intentos de negociación, recursos diplomáticos, corrientes favorables a la paz, etc.). Del mismo modo, en cada caso, será conveniente detenerse en el análisis de las consecuencias (económicas, sociales, políticas, etc.) de la guerra. Asimismo, las áreas artísticas pueden abrir la discusión sobre la libertad de expresión en el arte, la lengua puede vincularse con el respeto a la diversidad cultural, las matemáticas pueden facilitar el aprendizaje de herramientas estadísticas para entender algunas distribuciones inequitativas, etcétera.



- Como tema central de proyectos específicos de trabajo: ¿por qué no dedicar al día de la mujer, al día del trabajo o al día de los derechos humanos el tiempo que solemos dedicarle a la preparación de los actos relacionados con las efemérides? Podemos también proponernos una semana de la paz, en el momento del año que nos resulte más conveniente, para que todos los grados aborden este tema, que vengan representantes de organismos internacionales y organizaciones no gubernamentales, se reúnan los padres a debatir sobre la violencia en las familias, etc. Los proyectos específicos sobre la paz y los derechos humanos nos ayudarán a sentir que lo urgente no ha desplazado definitivamente a lo importante.

Finalmente, entre las formulaciones escuetas e introductorias de este documento, no queremos dejar de incluir la necesidad de que la escuela misma se cuestione su accionar desde la paz y los derechos humanos: ¿cómo se resuelven en la escuela las situaciones de conflicto?, ¿cuáles son los derechos que no se respetan para todos?, etcétera.

## D - EDUCACIÓN EN LA SALUD

Salud y sexualidad son temas, que de un modo u otro las escuelas han ido abordando, con distintos niveles de profundidad y amplitud. Podemos afirmar, que en general, las políticas en salud han adjudicado a la escuela algún tipo de rol ha desempeñar a la hora de accionar concretamente. Señalemos como ejemplo el rol protagónico que han tenido, y aún tienen las escuelas en los planes nacionales de vacunación, en las campañas contra el cólera, en la difusión de la prevención del SIDA, etcétera.

De la definición de salud que se sustente desde los organismos oficiales, se seguirán entonces las prescripciones formales en cuanto al rol que a la escuela le toca desempeñar en lo referente a la salud de sus integrantes. Considerada como bien social, la salud “abarca la problemática de la *preservación* de los miembros de una comunidad. Conservar y proteger la vida, evitar su deterioro, su padecimiento y sus limitaciones, así como facilitar las mejores condiciones para el desarrollo de sus integrantes, son algunas de sus finalidades permanentes”. (Devries; 1995, pág. 15)

Una visión tradicional de la salud tomada como “ausencia de enfermedad”, se corresponderá con una política predominantemente médica, centrada en lo terapéutico, desde una perspectiva individual. Esta concepción pone el acento en lo biológico, no considerando aspectos psicológicos y sociales. La consideración de la salud como un bien bio-psico-social, implica trabajar sobre la conciencia y actitudes tendientes a la prevención y promoción de la salud. Las diversas concepciones acerca de la salud contienen siempre alguna definición acerca de la relación del individuo con el medio y acerca de la capacidad de adaptación a las modificaciones que ese medio plantea. Así, para la Organización Mundial de la Salud el concepto de salud implica “el completo bienestar físico, psíquico y social y no sólo la ausencia de enfermedad o accidente”.<sup>20</sup> En este sentido, aquellos que por motivos diversos, no sean capaces de generar y desarrollar mecanismos adaptativos activos, no alcanzan el estado de salud.

Otro aspecto que las definiciones de salud destacan, es algún criterio de *homeostasis* o equilibrio como condición de salud. Por tanto, cuando este equilibrio se pierde por factores orgánicos internos o externos (sociales, económicos, familiares, sanitarios, epidemiológicos) aparece la pérdida de la salud (enfermedad).

Cuando nos referimos al trabajo en la perspectiva de educación en la salud, estamos haciendo referencia al trabajo de *prevención*, es decir al abordaje prepatológico sobre los factores arriba mencionados, identificándolos y proponiendo cursos de acción. A este aspecto alude el concepto de *atención primaria en salud*.

[En esta línea,] “la acción preventiva si bien reconoce el valor de la información, se centra en la capacidad de reflexionar acerca de lo que nos sucede, en abrir espacios en donde escuchemos nuestros acuerdos y nuestras diferencias, en constituir una red social con capacidad de recepción, contención

---

<sup>20</sup> Citado por Eduardo A. Sciotto. *Educación y salud; un aporte interdisciplinario a la reforma del sistema educativo*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 1995.

y respuesta, a partir de la cual podemos actuar para modificar aquello que nos pasa.” (DCPAD; 1992<sup>21</sup>)

Es posible observar cierta contradicción entre la manifiesta preocupación del ciudadano en lo que atañe a la salud de sus familiares y la consideración de la salud pública como un bien colectivo. Esto se evidencia, por ejemplo, en la desaprensión por la higiene de la ciudad, la multiplicación de accidentes de tránsito, la proliferación de la contaminación sonora y atmosférica, que es posible tomar como indicadores del poco compromiso con la preservación de la salud colectiva, en donde parecen privilegiarse las necesidades individuales por sobre las del conjunto social. Uno de los roles que la escuela debe jugar al trabajar sobre esta perspectiva transversal implica un acortamiento de esta brecha entre salud “privada” e intereses colectivos.

A lo largo de nuestra historia podemos reconocer una *concepción asistencialista*, que ha privilegiado en la formación de agentes de salud, todo aquello que se relaciona con la atención de la enfermedad en desmedro de la prevención sanitaria.<sup>22</sup>

Lentamente, las visiones han ido modificándose. Mientras que las consideraciones económicas en salud han realizado un análisis restringido a los costos de la asistencia médica, hoy es posible ver como este mismo análisis económico rescata el valor de la *prevención* y de la *planificación racional*, como un modo de reducir los enormes costos de la medicina asistencial. Considerar a la escuela agente institucional de salud comunitaria implica constituir a la misma en canal adecuado para la realización de acciones de diverso tipo:

- a) directas sobre el propio organismo (por ejemplo, programas de vacunación);
- b) de detección y tratamiento temprano de patologías (de la visión, cardíacas, psíquicas, etcétera);
- c) directas en la formación de hábitos de higiene personal (corporal general, bucal, etcétera);
- d) de mediano plazo sobre la adquisición de hábitos perjudiciales (tabaquismo, alcoholismo, drogas etcétera);
- e) directas, inmediatas y mediatas, a través de la adquisición de hábitos, conductas y actitudes lúdicas y deportivas colectivas;
- f) informativas y formativas sobre enfermedades transmisibles (por ejemplo, el SIDA);
- g) indirectas sobre la práctica de hábitos perjudiciales para la salud de terceros (tabaquismo, alcoholismo, drogas, etcétera);
- h) de formación de actitudes en relación a las condiciones de salubridad del medio ambiente (tratamiento de los desperdicios, hábitos de higiene pública, protección y defensa de los recursos naturales, etcétera);
- i) de prevención de conductas antisociales (falta de contemplación o respeto por el otro, actitudes autoritarias, comportamientos discriminatorios, etcétera).” (Devries; 1995, pág. 28-29)

---

<sup>21</sup> Citado por Sciotto (1995).

<sup>22</sup> “El avance del progreso se concebía ligado a la medicina de alta complejidad o a las innovaciones en el uso de tecnología de punta, más que a una planificación de políticas preventivas.” (Devries; 1995, pág. 21)

Empero, considerar a la escuela como agente de salud comunitaria no debe desvirtuar su función específica. Una prudente administración de estas acciones preservará este objetivo primordial. En esta, como en otras perspectivas, la tarea de la escuela no es reemplazar las falencias de otras organizaciones sociales, sino articularse con ellas y servir tanto para la difusión y la prevención como para la vehiculización de reclamos y demandas hacia el sistema de salud.

## E - EDUCACIÓN EN LA SEXUALIDAD

Hablar de sexualidad en la escuela es siempre controvertido y difícil. Esta temática condensa aspectos vinculados con las creencias religiosas, las ideologías y la diversidad cultural. Estos temas están imbuidos de valores muchas veces polémicos, que entran a la escuela con o sin permiso del docente y de la planificación curricular. También es cierto que hay situaciones vinculadas con la sexualidad que nunca consiguen un espacio de reflexión escolar, si no es a través del escándalo o de las pequeñas y grandes violencias cotidianas: peleas entre chicos y chicas, grupos que marginan a los que son diferentes, “cargadas”, vestimentas provocativas, revistas con material erótico, etcétera.

Ahora bien, ¿de qué hablamos cuando hablamos de sexualidad? ¿Es equivalente hablar de sexo, sexualidad y género? En principio diremos que no: cada uno de los términos remite a enfoques diferentes sobre esta temática.

“La sexualidad se puede asumir como una *cualificación general*, que impregna toda la persona. [...] Toda la persona es sexuada. La sexualidad también se puede ver como un aspecto (en este sentido como una pulsión o impulso); incluso como el aspecto o pulsión motor más importante del existir humano, como *Eros*. Si lo asumimos desde este ángulo particular, la pulsión sexual no está aislada. Se encuentra con otras pulsiones que tienden a la vida (individual o de la especie) o en contra de la vida (thanatos).” (Martín y Madrid; 1985, pág. 14)

“Sexo y género son conceptos diferentes. Sexo es un concepto que alude a aspectos biológicos, mientras el de género se refiere a aspectos culturales y psicológicos.” (Chapp y Palermo; 1994, pág. 80)

Cualquiera sea el peso que se le otorgue a lo biológico en la definición de la sexualidad, existe cierto consenso en considerar que ésta no se subsume a lo biológico: incluye también valores, creencias, actitudes y modelos. Son estos aspectos los que nos interesa abordar desde la formación ética y ciudadana.

¿Cuál es el papel que le toca a la escuela en relación con la sexualidad de los alumnos? La escuela “habla” de la sexualidad aún cuando no la nombra, instituye modelos de “lo femenino” y “lo masculino”, divide las aguas de lo que se puede y lo que no se puede “nombrar”, opera sobre los cuerpos y las imágenes corporales.

“En el aula como en toda situación de interacción, se pone en juego una determinada ‘definición de la situación’ [...] que implica el establecimiento de determinadas reglas de juego, que determinan [...] actividades que estarán ‘permitidas’ a las mujeres y actividades que estarán ‘permitidas’ a los varones.” (Chapp y Palermo; 1994, pág. 109)

La escuela ha sido fuente y refuerzo de situaciones discriminatorias hacia la mujer, pero también ha realizado esfuerzos sostenidos por sumarse a la construcción de la igualdad de oportunidades. Sin embargo, no siempre es claro lo que esta expresión indica ni cómo podemos avanzar en esa dirección desde el aula:

“La igualdad de oportunidades para la mujer ha sido usada como un concepto paraguas tanto en los organismos internacionales como por parte de los gobiernos que promueven este tipo de políticas y los especialistas en la temática de la mujer. El significado más común es que las mujeres y los hombres deben tener las mismas oportunidades en términos de derechos formales y de acceso a iguales beneficios en el plano educativo, del trabajo remunerado, del status social y de bienes económicos. Sin embargo, el concepto es ambiguo y se presta a distintas interpretaciones que, por otro lado, tienen consecuencias ulteriores en la definición de políticas en este campo.” (Bonder; 1995, pág. 33)

Creemos que, si bien la escuela puede considerarse como reproductora de las relaciones de género, también tiene posibilidades de apertura hacia nuevas relaciones más democráticas, más equitativas, más justas:

“En el funcionamiento cotidiano dentro del aula se establecen una serie de negociaciones y de prácticas que pueden estar operando, no sólo como reproductoras de los modelos de género dominantes, sino que pueden también entrar en conflicto con ellos y posibilitar de ese modo un quiebre con los mismos.” (Chapp y Palermo; 1994, pág. 86)

“Las políticas no sexistas subrayan la importancia de integrar a la currícula lo 'femenino' de manera revalorizada; promover en las jóvenes el surgimiento de un sentimiento de solidaridad con su género y una base de confianza y autovaloración por el hecho de ser mujeres; reemplazar la organización escolar fundada en parámetros jerárquicos, competitivos y autoritarios por pautas y procedimientos basados en la cooperación, la democracia, la solidaridad y la equidad.” (Bonder; 1995, pág. 38)

En los Contenidos Básicos Comunes, se proponen algunos alcances directamente vinculados con esta perspectiva: para el primer ciclo, “la identidad y los modelos sociales”, “lo femenino, lo masculino, los niños, las niñas”, “el grupo familiar y sus roles: grupos de pares, los ‘nenes’ y las ‘nenas’”, etc.; para el segundo ciclo, “los roles asignados al varón y la mujer y las relaciones familiares”, etc.; para el tercer ciclo, “la búsqueda de la identidad personal. La afirmación de la identidad sexual”, etcétera.

Abordar esta perspectiva en forma transversal supone habilitar espacios para su abordaje en proyectos de enseñanza. A veces, esto supondrá dedicar un tiempo a analizar una situación dada. Por ejemplo, detenernos a analizar una situación del recreo, en que hubo peleas entre nenas y varones o insultos vinculados con la sexualidad, etc. Otras veces, esto supondrá preparar proyectos de enseñanza sobre temas específicos, con un tiempo asignado en el horario escolar. Por su desarrollo evolutivo, siempre es más clara la necesidad de abordar estos temas en el tercer ciclo, pero no olvidemos que también son sexuados los alumnos y las alumnas del primero y el segundo ciclos. Ellos también “merecen” proyectos de enseñanza sobre esta perspectiva.

## F - EDUCACIÓN AMBIENTAL

La educación ambiental es una preocupación creciente en los sistemas educativos de numerosos países del mundo y, progresivamente, se está incorporando al nuestro. Muchos docentes municipales desarrollan experiencias vinculadas con la conservación de los recursos naturales, la promoción de actitudes de cuidado del medio, el análisis de procesos que deterioran el entorno y posibilidades de solucionarlos, etc. En este sentido, no podemos decir que la enunciación de la perspectiva transversal de educación ambiental sea una novedad para las escuelas. Lo que puede resultar novedoso es el énfasis que le da su selección como perspectiva y la adopción de un enfoque particular en el marco de la formulación curricular.

La palabra “ambiente” se caracteriza por su polisemia, en razón de la diversidad de perspectivas que abordan el ambiente, la variedad de disciplinas que utilizan este concepto como propio y a la realidad multifacética a la que se alude con él. Por ejemplo, es apreciable una cierta diferencia de enfoques entre el tratamiento que se le da en los Contenidos Básicos Comunes de Nivel Inicial y en los de Educación General Básica.

En los CBC de Nivel Inicial, sobre el concepto de ambiente se organizan los contenidos del capítulo de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Tecnología. Allí se afirma:

[El ambiente]: “es el conjunto de componentes, factores y sucesos de diversa índole en el cual se desenvuelve la vida de las personas. [...Es...] abecedario de conocimientos, territorio de vida, descubierto activa y críticamente por los niños y las niñas, es el gigantesco libro que ellos aprenderán a conocer, tomando conciencia de la necesidad de cuidarlo, mejorarlo y conservarlo.” (CFCyE; 1995b, pág. 43)

En los CBC de la EGB, en cambio, su ubicación e importancia es muy diferente respecto del Nivel Inicial. Se encuentra en el Capítulo de Ciencias Sociales y allí es un título dentro del bloque 1: “Las sociedades y los espacios geográficos”. En la síntesis explicativa se afirma:

“El medio ambiente es el conjunto de múltiples y complejas relaciones entre las sociedades y el medio natural. Las mismas se localizan en el espacio y se desarrollan en el tiempo. El conocimiento de sus condiciones de equilibrio y reproducción resulta esencial. Atender las ‘razones’ de la naturaleza significa atender las posibilidades de mejoramiento de la vida humana.” (CFCyE; 1995<sup>a</sup>, pág. 175)

Asimismo, también se aborda el ambiente en el Capítulo de Ciencias Naturales. Su desarrollo más extenso se ubica en el Bloque 1: La vida y sus propiedades, en el subtítulo “Los organismos, las interacciones entre sí y con el medio ambiente”<sup>23</sup> Allí se sostiene:

“Bajo este título se abordan contenidos provenientes de la ecología. Estos contribuyen a la educación ambiental, pues brindan información que

---

<sup>23</sup> También se alude al ambiente en el Bloque 3: Estructura y cambios de la materia, bajo el subtítulo “Recursos naturales y ambiente”.

permite entender las vinculaciones que existen entre los seres vivos y de éstos con el ambiente natural. No obstante cabe señalar que la educación ambiental del mismo modo que la educación para la salud, es una temática que requiere de enfoques diferentes y complementarios. Por lo tanto los contenidos seleccionados bajo este título no agotan la problemática de la educación ambiental. Contribuyen a ella también los contenidos seleccionados en el bloque 3 bajo el título Recursos Naturales y medio Ambiente, todos los seleccionados en el Bloque 4 “La Tierra y sus cambios” en general todos los contenidos que desde el punto de vista físico y químico permitan entender la dinámica del ambiente. Este enfoque del ambiente desde la óptica natural se integra al enfoque del mismo desde la óptica social, ambas ópticas aportan a la educación ambiental.” (CFCyE; 1995<sup>a</sup>, págs. 120-121)

Como vemos, la fuente inspiradora parece ser diferente en cada caso. El capítulo de Ciencias Naturales se remite a la ecología, el de Ciencias Sociales toma el concepto de la geografía y los CBC de Nivel Inicial parecen fundarse en una corriente pedagógico- didáctica con fuerte influencia de las corrientes ambientalistas de la psicología.<sup>24</sup> Sin embargo, la diversidad de enfoques no debe considerarse como obstáculo o contradicción, sino como un indicador de la transversalidad implícita en el concepto y en su enseñanza. La multidisciplinariedad que connota la noción de ambiente no divide su significación, sino que la multiplica y abre el desafío de abordarlo en toda su riqueza.

En principio, frente a la tarea de adoptar un enfoque pedagógico para el Diseño Curricular, nos parece conveniente partir de la formulación que plantean los CBC del Nivel Inicial, ya que es la más amplia y la que se ha pensado específicamente para la enseñanza. Asimismo, es la acepción que en mayor medida se vincula con la formación del ciudadano. No obstante, a la hora de formular proyectos concretos de trabajo en el aula, será necesario recurrir a las disciplinas que estudian el ambiente y allí resultan más pertinentes las aproximaciones enunciadas en los diversos capítulos de la EGB. Tanto en las Ciencias Sociales como en las Ciencias Naturales, la finalidad de la enseñanza de esta temática alude a la toma de conciencia de los problemas ambientales que asoman en el horizonte de la humanidad y de la responsabilidad ineludible de los sujetos individuales y sociales en tomar decisiones que contemplen el desarrollo sustentable de cada pueblo. En este sentido, llama la atención, pero no es casual, que sea en el capítulo de Ciencias Naturales donde más se enfatice esta vinculación con la Formación Ética y Ciudadana:

“Cuanto mayor sea la proporción de ciudadanos y ciudadanas con sólidas competencias éticas y científico-tecnológicas, capaces de adquirir y utilizar correctamente la información, mayores probabilidades habrá de que se decidan acciones beneficiosas para la sociedad en su conjunto. Esto se hace particularmente importante cuando, dentro de un sistema democrático, se

---

<sup>24</sup> Los CBC plantean la metáfora del ambiente como abecedario, probablemente en alusión al libro *El primer abecedario: el ambiente*, vinculado con la experiencia del Movimiento de Cooperación Educativa italiano y las técnicas Freinet. Allí se afirma que “una alternativa pedagógica [...] es la promoción del *ambiente natural y social* como primer depósito de cultura, abecedario cotidiano de lectura, cajón didáctico ‘gratuito’ donde los niños pueden hurgar e ir en busca de su *propia historia*, individual y social. El ambiente y la historia del territorio ‘natural’ y ‘social’ que rodea la enseñanza preescolar –precisamente por ser testimonio de la *biografía* de cada niño (de sus códigos lingüísticos, éticos, afectivos, etc.)– presenta algunas ‘particularidades’ socioeducativas determinantes.” (Frabboni y otros; 1980, pág. 17)



modifican o se producen normas jurídicas de alcance general. [...] El mejoramiento de la calidad de vida en una sociedad tecnológica exige un replanteo de la selección e integración de los saberes transmitidos a lo largo de la educación básica. ¿Es posible separar la alfabetización científica del contexto mucho más amplio de una base cultural sólida? [...] El ciudadano y la ciudadana del siglo XXI necesitan comprender la estructura del edificio científico, la diferencia entre principios y leyes básicas y sus posibles aplicaciones, así como percibir las reglas de coherencia interna de todas las ciencias naturales entre sí.” (CFCyE; 1995<sup>a</sup>, págs. 115-116)

En el capítulo de Ciencias Sociales encontramos numerosas referencias a la integración disciplinar y a la promoción de actitudes y toma de conciencia en relación con el ambiente.

“Desde esta mirada es indispensable prestar especial atención a uno de los problemas contemporáneos claves y de alcance mundial: el deterioro del medio ambiente. A través del estudio de las interacciones entre las actividades humanas y los diferentes espacios, se busca reconocer las potencialidades y vulnerabilidades del territorio real a fin de precisar los recaudos y las condiciones a tener en cuenta para que la situación de las generaciones futuras sea contemplada en los proyectos de crecimiento económico elaborados en el presente.” (CFCyE; 1995<sup>a</sup>, pág. 175)

En síntesis, los contenidos específicos de la educación ambiental son propios de disciplinas que la escuela incluye entre las ciencias sociales, las ciencias naturales y la tecnología, por lo que es dentro de cada una de ellas que serán abordados escolarmente. Sin embargo, el desafío de generar actitudes de compromiso con el cuidado del medio ambiente y la responsabilidad de hacer valer los conocimientos científicos en las decisiones políticas que afectan al conjunto de la sociedad y a las generaciones venideras es un contenido transversal que asume, como perspectiva, la formación ética y ciudadana.

Ahora bien, ¿cuáles son las características particulares que la educación ambiental requiere en el contexto de la ciudad de Buenos Aires? Esta perspectiva, como las demás, incluye diversos niveles de abordaje, que llevarán la enseñanza desde ámbitos cercanos a ámbitos distantes y viceversa. Sin embargo, hay una problemática que es central y prioritaria en nuestras escuelas: el análisis del ambiente urbano.

“La ciudad, para los alumnos de zonas urbanas, es el escenario y el libreto donde 'el entorno, el ambiente, la comunidad' se desarrollan. No es un espacio neutro ni sencillo de abarcar, pero es necesario que seamos capaces de provocar en los alumnos la comprensión del significado social de la forma y la estructura de la ciudad actual. El trabajo didáctico con la ciudad es siempre un instrumento crítico, de análisis de la calidad del entorno y de las posibilidades de su transformación. Nuestros alumnos, urbanos por definición y constitución, crecen y habitan en una ciudad a la que conocen parcialmente.” (Alderoqui y otros; 1991, pág. 101)

El ambiente urbano, con sus posibilidades y sus límites, sus caras y sus cecas, sus avances sostenidos y los infaltables bemoles, debe ser protagonista de buena parte de los proyectos de enseñanza en la perspectiva de educación ambiental. Esta afirmación busca contrarrestar ciertas tendencias: la más reciente es construir una “leyenda negra” sobre nuestra ciudad y los espacios urbanos en general; anteriormente, la escuela divulgaba una “leyenda blanca”, según la cual la ciudad era panacea de la modernidad y el buen gusto.

En su reemplazo, la escuela debería promover una mirada crítica del ambiente urbano, que permita a los alumnos apropiarse de su ciudad y buscar soluciones adecuadas a los desafíos ambientales que se presentan. Es necesario construir una ciudadanía consciente de que el ambiente es el entramado de elementos y factores naturales articulados con decisiones de los hombres en tanto sujetos sociales.

“Construir una ciudad es una de las formas más drásticas de alteración de la naturaleza que pueden realizar los seres humanos. A menudo se habla del impacto que determinadas actividades pueden provocar sobre el medio ambiente. En ese sentido, la sola existencia de una ciudad significa modificaciones ambientales de gran envergadura. [Pero] la forma en que se organiza la vida en cada ciudad puede acentuar o atenuar el impacto que tienen sobre el ambiente el conjunto de actividades que se desarrollan en ella.” (Brailovsky y Foguelman; 1992, pág. 61)

Por otra parte, creemos conveniente incluir en la perspectiva transversal de educación ambiental los contenidos de lo que habitualmente se llama “educación vial”.<sup>25</sup> Los problemas del transporte urbano constituyen una de las claves del entramado metropolitano, que a su vez deriva en decisiones político-administrativas y la sanción de normas específicas. El enfoque tradicional de educación vial se basaba en la transmisión insistente de las normas de tránsito (peatonal o automotor); postulamos, para enriquecerlo, la conveniencia de encuadrar su abordaje en el análisis conceptual de los flujos y las redes de tránsito (conceptos de la geografía urbana que integran los contenidos de las Ciencias Sociales), que dan sentido a las normas, pero que también abren la posibilidad de cuestionarlas y conllevan la necesidad de su constante modificación.<sup>26</sup> Asimismo, la promoción de actitudes de cuidado y respeto en el tránsito debe sustentarse en el análisis de la información concreta, más que en apelaciones a la buena voluntad.

La educación vial de la población escolar de la Ciudad de Buenos Aires se propone dos finalidades: (a) brindar información acerca del tránsito, desde la perspectiva de las redes y los flujos de transporte urbano y (b) promover actitudes de respeto de las normas vigentes y de los demás vecinos, peatones y usuarios de los servicios de transporte urbano de pasajeros.

La pertinencia de la información seleccionada y la formulación de una propuesta didáctica adecuada, permitirán que los alumnos: analicen y comprendan la normativa vigente;

---

<sup>25</sup> Consideramos que la expresión “vial” sólo remite a las rutas, calles y vías férreas, más que a la responsabilidad de los sujetos que transitan y transportan.

<sup>26</sup> Por ejemplo, las dificultades en el tránsito de micro y macro centro derivaron en nuevas normas acerca del acceso de vehículos particulares, el establecimiento de carriles exclusivos para colectivos y la adopción de semáforos reversibles en algunas avenidas importantes. Las normas se discuten, se prueban, se modifican, en un largo proceso que involucra los intereses y las opiniones de actores diversos.

detecten problemas de tránsito y postulen soluciones; reconozcan las competencias y responsabilidades de diversas reparticiones del Estado y la tarea de diferentes organizaciones de la sociedad civil en la gestión y contralor del tránsito, en la educación vial de los vecinos y en la actualización de las normas; construyan criterios personales para un mejor uso estratégico de los servicios de transporte urbano de pasajeros, en el contexto de su barrio y en las necesidades de tránsito hacia otras zonas de la ciudad.

## G - EDUCACIÓN EN EL CONSUMO

Una de las notas características de las sociedades complejas es la multiplicidad de roles que cada uno de los miembros ocupa en esa sociedad. Entre estos roles, hay uno que ha crecido enormemente en los últimos años: el de consumidor. En lo que ha dado en llamarse “sociedad de consumo”, derivada en mayor o menor medida de los avances tecnológicos y la economía de mercado, todos somos consumidores.

“Podríamos establecer los comienzos y la gestación de los problemas típicos de la sociedad de consumo en el siglo XVIII; a partir del cambio que supuso en la forma de producción, comercialización y consumo, la llamada revolución industrial. [...] Sin embargo, hasta el siglo XX no encontramos las primeras manifestaciones concretas de una sociedad de consumo masificada, a lo que contribuye de forma significativa los nuevos medios de transporte y el paso de gigante que se produce en los medios de comunicación social. Todo ello lo ha sabido utilizar inteligentemente la producción y el comercio.” (Álvarez Guerediaga y Álvarez Martín; 1988, pág. 7)

Las características del consumo fueron modificándose a través de los años. Sin embargo, lo que a la escuela debe interesarle y comprometer principalmente son los cambios en las personas que están vinculados con el consumo, ya que la acción de consumir pone en juego *los valores* y, a través de ellos, moldea a la totalidad de la persona.

Las empresas han desarrollado técnicas y procedimientos para publicitar sus productos y generar necesidades allí donde no las hay. De este modo, promueven el consumo a veces indiscriminado y, en mayor o menor grado, presentan al consumo como forma y meta del vivir. Se trata de lo que ha dado en llamarse “consumismo”.

El consumismo es clave de interpretación de la vida cotidiana de los sectores sociales que pueden consumir, pero también se incorpora como deseo y expectativa en los sectores que tienen menos acceso a los bienes y servicios que ofrece el mercado. Su presencia trastoca gravemente los valores de los niños y se agrava (o al menos se hace más visible) durante la pubertad y adolescencia. Los niños consumen productos industriales y también consumen imágenes o modelos, que influyen en la constitución de su propia identidad.

“Las identidades, se dice, han estallado. En su lugar no está el vacío sino el mercado. Las ciencias sociales descubren que la ciudadanía también se ejerce en el mercado y que quien no puede realizar allí sus transacciones queda, por así decirlo, fuera del mundo. Fragmentos de subjetividad se obtienen en esa escena planetaria de circulación, de la cual quedan excluidos los muy pobres. El mercado unifica, selecciona y, además, produce la ilusión de la diferencia a través de los sentidos extramercantiles que toman los objetos que se obtienen por el intercambio mercantil. El mercado es un lenguaje y todos tratamos de hablar algunas de sus lenguas: nuestros sueños no tienen demasiado juego propio. Soñamos con piezas que se encuentran en el mercado. Hace siglos, las piezas venían de otras partes, y no eran, necesariamente mejores. La crítica de los sueños fue uno de los grandes

impulsos en la construcción de imágenes de sociedades diferentes. Hoy entonces, son los sueños seriales del mercado los que están aquí para ser objeto de la crítica.” (Sarlo; 1994, pág. 27)

La permeabilidad de los chicos a los discursos publicitarios es muy grande, por lo cual es necesario que la escuela tome a su cargo la responsabilidad de ayudar a leer críticamente y cuestionar tales mensajes. Para ello, un buen comienzo es la información, que muchas veces la publicidad oculta o distorsiona. Por ejemplo, si la televisión “informa” que la dieta más saludable se basa en el consumo de tal o cual producto, la escuela debe cuestionar esas afirmaciones desde una enseñanza veraz acerca de la alimentación.

La información veraz es una herramienta de gran potencia utilizada por las asociaciones de consumidores, que intentan formular criterios claros y autónomos para la toma de decisiones que implica el consumo en todos los órdenes. Algunas de esas asociaciones dedican importantes esfuerzos a la investigación del peso real de los productos envasados, la comparación de las calidades de diferentes marcas, el análisis de diferentes propuestas de crédito, etc. Tales esfuerzos pueden resultar insumos útiles a la hora de preparar proyectos de enseñanza. Asimismo, la inclusión de esta temática responde a una demanda de las mismas asociaciones, ya contemplada en la Ley 24.240 de Defensa del Consumidor, cuyo capítulo XVI se ocupa de la educación:

“Ante un proyecto global de educación, el concepto de educación del consumidor merece el esfuerzo no sólo reflexivo sino operativo de todos sus responsables, factor que centraliza firmeza y decisión para informar y formar un ciudadano consumidor como agente de cambio personal y social.” (Adelco; 1994, pág. 35)

De este modo, brindar información y analizar críticamente la información publicitaria servirá de base a la construcción de una actitud más responsable y menos dependiente en relación con el consumo. Algunos especialistas han introducido la noción de “consumerismo”, para reemplazar al “consumismo”:

“Creemos que la educación consumerista [...] es toda acción escolar que tiene como objetivo aportar a los escolares elementos de todo tipo que les permitan situarse ante la sociedad de consumo como consumidores conscientes, críticos, responsables y solidarios, y que basa su acción en capacitar al alumnado para filtrar la información que recibe, tomar decisiones consumeristas y responsables, comprender y situar los fenómenos derivados del consumo (publicidad, marketing...).” (Álvarez Guerediaga y Álvarez Martín; 1988, pág. 29)

Nos proponemos formar consumidores críticos, ciudadanos responsables de su decisiones dentro del mercado. Este objetivo puede semejar a una lucha en disparidad de condiciones, pero es tal vez la utopía la mayor fuerza que la escuela ha tenido a lo largo de su historia.

## H - EDUCACIÓN EN EL TRABAJO

En nuestra tradición escolar, educación y trabajo son ámbitos pocas veces vinculados, al menos desde el diseño curricular. Tal desencuentro es tal vez mayor en la historia del nivel primario y los primeros años del secundario. Sin embargo, la relación entre educación y trabajo, entre sistema productivo y sistema educativo, es uno de los componentes sustanciales de la relación entre escuela y sociedad. En el origen mismo de los sistemas educativos nacionales, vemos la mano del sistema productivo moldeando y orientando la escolaridad.

“La escuela que conocemos en la actualidad surgió, hace cerca de dos siglos, como consecuencia de los procesos de la industrialización. [...] En lo económico, se requerían también mayores conocimientos en toda la población, y capacidades de orden y disciplina necesarias para que la fábrica industrial funcionara eficientemente. Por esto la disciplina escolar verticalista preparaba para desempeñarse en organizaciones que requieren de un orden estricto.” (Aguerrondo; 1993, pág. 149)

Podemos reconocer la vinculación original entre ambos sectores, pero es difícil apreciar la forma en que se articulan actualmente en nuestras escuelas. Esto sucede, en parte, por la preponderancia que nuestro sistema educativo dio a la formación “para la vida” y la “formación del ciudadano” en contraposición de la educación “para el trabajo”.

“Muchas de las críticas al sistema educativo argentino se refieren a la ausencia de cuestiones relacionadas con el trabajo en los currículos. [...] Históricamente, es comprobable que el modelo curricular ‘humanista’ que logró imponerse dejó fuera las prácticas productivas, relegadas a los bordes del mismo, a las experiencias aisladas, a las prédicas de unos pocos.” (Pineau y Siede; 1994, pág. 45)

En otra parte, tal vez con más intensidad, pero menos evidentemente, la dificultad de ver esa relación se halla en el modo en que se conceptualiza el trabajo y cuál se considera que es el aporte fundamental de la escuela para el mismo. Una amplia gama de investigaciones han explorado las vinculaciones existentes entre escuela y trabajo, afirmando que estas existen en diferentes niveles y de diferentes modos. Esta es una apretada síntesis de la historia de esas articulaciones, según un grupo de investigadores:

“A partir de la década del 50 se desarrollan con importante peso hegemónico, corrientes que consideran la relación educación-trabajo como un vínculo armónico. Surgida como influencia de la organización científica del trabajo, la teoría del capital humano con sus distintos matices, postula que la educación contribuye directamente al desarrollo económico, potenciando el trabajo y la producción, constituyéndose así una inversión en capital humano que redundará en tasas de retorno, tanto individuales como sociales. Es decir, la inversión en educación implicaría la formación de recursos humanos necesaria para alcanzar un desarrollo económico sostenido, posibilitando la superación de las desigualdades individuales, regionales y nacionales. [...]

Estas posturas, apoyadas en un optimismo pedagógico fueron fuertemente cuestionadas por la inadecuación del sistema educativo a los requerimientos de la mano de obra, la dificultad para prever necesidades de mano de obra a largo plazo, y muy especialmente por no tomar en cuenta las particularidades económico-sociales en los lugares donde estas metodologías se aplicaron. [...] [Durante los años '70] las corrientes reproductivistas señalan que uno de los mecanismos mediante el cual se van aprendiendo y construyendo las relaciones sociales de producción dominantes en la sociedad es el curriculum escolar a través de sus contenidos explícitos. Desde mediados de los 80, nuevas elaboraciones críticas consideran que el aprendizaje de tales relaciones sociales no se efectiviza por este medio, sino a través del 'curriculum oculto' y de las particularidades de la vida cotidiana de la escuela. [...] Este ajuste de la escuela a la producción, no se plantea en términos de destrezas, habilidades y capacitación para el trabajo sino que lo hace en términos de isomorfismo de correspondencia de las relaciones sociales en una y otra institución. [...] Se comprende a la práctica educativa y productiva como prácticas de naturaleza distintas, y al mismo tiempo interrelacionadas, siendo esta última determinante de la primera. [...] Durante la última década emerge una corriente de autores latinoamericanos, quienes, desde la economía política, postulan que la función de la educación es articular y mediatizar los procesos productivos. [...] Las prácticas educativas son primariamente estructuradas, condicionadas por las prácticas sociales que se establecen en las relaciones de producción, secundariamente esas prácticas educativas estructuran la sociedad, se articulan con la práctica social fundamental de forma mediata, y esta mediatización constituye la especificidad de la práctica educativa." (Llomovate y otros; 1993, págs. 15-17)

Asimismo, en los últimos tiempos, se ha reabierto un cierto debate acerca de esta vinculación entre escuela y trabajo, que instala el problema en el centro de la definición de un nuevo mandato social para la escuela:

"Es principalmente desde la perspectiva económica y particularmente desde el mercado de trabajo que hoy se cuestiona el papel del sistema educativo." (Filmus; 1993b, pág. 75)

Este cuestionamiento y el debate que suscita apuntan a elucidar el tipo de articulación entre ambos sistemas (productivo y educativo), el tipo de preparación requerida para el trabajo y cómo puede la escuela contribuir a tal preparación.

"Largas discusiones se han realizado en torno a cómo ingresar el trabajo a la escuela, a cómo generar dentro de la misma una real 'cultura del trabajo'. Muchas de estas opciones, por otra parte, han tomado en la práctica las características que habían criticado. Consideramos que para superar estas situaciones es preciso analizar las concepciones de 'trabajo' a las que responden, siendo necesario comenzar por diferenciar algunos de los términos en juego. Por ejemplo, plantear la necesidad de vincular educación y trabajo no es sinónimo de vincular educación y empleo, o de comprender el trabajo sólo

como trabajo manual. En el primero de los casos, se limitaría al sistema educativo a ser una herramienta del sistema productivo, cercenando fuertemente sus posibilidades democratizadoras. En el segundo, esa limitación impediría probablemente a muchos sujetos el acceso a ciertos saberes que sólo puede brindarles la escuela. Las críticas y demandas respecto a la vinculación educación y trabajo se presentan desde distintos sectores, pero todas comparten un punto en común: la distancia entre el sistema productivo, el mundo del trabajo, y el sistema educativo, el mundo de la educación. Esta constante nos lleva a una pregunta: ¿es posible superar dicha separación, es posible vincular íntimamente educación y trabajo, o en realidad es esperable una vinculación más mediada, en la que el sistema educativo no sea una variable dependiente sino influenciada por el sistema productivo?" (Pineau y Siede; 1994, pág. 45)

Los análisis de los últimos años permiten considerar una situación aparentemente paradójica: cuando la escuela se propone explícitamente preparar para el trabajo, es poco efectiva; cuando la escuela supone que se está dedicando a otra cosa, las prácticas educativas sientan bases actitudinales sólidas para la futura inserción laboral. Creemos que esta paradoja en realidad esconde algunas de las trampas en las que ha caído la escuela en su contrato con la sociedad, pero también define su potencia y sus posibilidades. En primer lugar, la escuela (y sobre todo la EGB) no puede proponerse la preparación para empleos múltiples y diversos, porque se apartaría de sus responsabilidades primordiales. En segundo lugar, consideramos que el sistema educativo debe escuchar las demandas del sistema productivo, pero también hacer una lectura propia de *cómo* y *para qué* dar curso a esas demandas. En tercer lugar, los cambios en las formas de producción llevan a considerar que el contenido de la formación laboral se ha transformado sustancialmente. De este modo, se abren nuevas perspectivas para el abordaje de la educación en el trabajo. La mayor riqueza de la escuela no está en que imite el trabajo de una fábrica ni en que hable del mismo, sino en que asuma su rol de organización que *trabaja*, que lo hace con una tarea específica, y, en tanto trabaja, prepara para futuros trabajos.

"[...] Lo que reclama el sistema económico en la actualidad son tres elementos básicos: la capacidad de comunicarse adecuadamente en forma oral y escrita; la capacidad de trabajo en equipo; y la capacidad de ejercer la función productiva de una manera crítica y creativa. [...] Frente a un sistema económico que reclama altos estándares creativos en áreas relacionadas con las ciencias, y con la gestión y organización, es necesario que el sistema educativo transmita masiva y tempranamente las operaciones de pensamiento lógico y las actitudes y conductas correspondientes a este requerimiento." (Aguerrondo; 1993, págs. 154-155)

Es decir que la escuela será una herramienta eficaz para la educación en el trabajo en la medida en que cumpla eficazmente su propia tarea, ya que, de algún modo, es la riqueza de los contenidos escolares lo que garantizará una buena inserción en el sistema productivo. Pero esto significa un cambio profundo en *la manera* en que se enseñan y se aprenden esos contenidos. Se requieren mayores dosis de autonomía; el estímulo a la formulación de



proyectos, su concreción y evaluación; el aprendizaje de un verdadero trabajo en grupos; la inclusión de las opiniones diversas y criterios de validación de diferentes propuestas; etcétera.

Por este motivo, consideramos que es más apropiado hablar de educación *en* el trabajo que de educación *para* el trabajo. Esta tarea es una perspectiva transversal, porque lo verdaderamente formador es el trabajo en cada una de las áreas específicas de la enseñanza escolar, fundamentalmente a través de los contenidos procedimentales y actitudinales. Lo que en algunos casos resultará novedoso es la necesidad de reflexionar sobre la propia tarea, no sólo para ver si hemos arribado a ciertos resultados, sino para analizar el proceso mediante el cual lo hemos logrado.<sup>27</sup> Tal proceso tenderá a incluirse también en las instancias de evaluación, como parte integrante de la tarea.

Asimismo, esta perspectiva incluye la necesidad de reflexionar sobre la presencia del trabajo del hombre en el origen de todas las manifestaciones culturales, en la producción artística, en la investigación científica y en todos los ámbitos de la vida en sociedad. Para ello, será conveniente explicitar la historia de los conocimientos que la escuela enseña, sus condiciones de producción y validación, los actores sociales que contribuyeron a definirlos, las aperturas a nuevas conceptualizaciones, etc. En tantas ocasiones como sea posible, cada grupo escolar visitará diferentes ámbitos de trabajo, para apreciar las diversas formas de organización para la producción y el contralor de la calidad, para entrevistar a trabajadores, etcétera.

De este modo, la EGB también tenderá a incluir instancias de reflexión sobre la elección ocupacional para todos los alumnos. Esta reflexión servirá tanto para quienes ingresen al nivel polimodal, eligiendo una de sus orientaciones, como para quienes se inserten en el aparato productivo apenas egresen de la EGB.

---

<sup>27</sup> Nos eximimos de brindar ejemplos apropiados para cada área porque es fácil encontrarlos en los documentos específicos que, como éste, anteceden al nuevo diseño curricular. Véanse, por ejemplo, las recomendaciones acerca del trabajo en equipo y las puestas en común, la revisión de borradores, etcétera.

## I - EDUCACIÓN EN LA COMUNICACIÓN SOCIAL

A lo largo de todas las perspectivas transversales, nos hemos referido en reiteradas oportunidades a los medios masivos de comunicación. No es casual. En los albores del siglo XXI, vivimos una realidad mediática, atravesada por caudales cada vez mayores de información, de opiniones, de imágenes, que influyen en nuestras vidas de múltiples maneras. La tecnología mediática acorta las distancias, pero también construye muros entre los que están cerca; hace público lo privado y también invade los ámbitos privados desde los espacios públicos; brinda y retacea información; difunde valores, aun cuando afirma su neutralidad; presenta modelos de vida en la vida de sus modelos; tiene la posibilidad de contribuir a democratizar el conocimiento, pero también la fuerza de segmentar y ahondar las diferencias en el acceso al conocer.

Las clásicas reflexiones sobre la relación entre el niño y su medio, hoy requieren ser revisadas, porque el medio se ha mediatizado: las experiencias vitales de la primera infancia hoy están empapadas de experiencias audiovisuales. ¿Cuántas horas de televisión han visto los niños antes de su primera hora de escuela? Y luego, cuando los niños crecen, mirar televisión (medio de comunicación que hoy prima y extiende su brazo sobre los otros) es una de las actividades preponderantes de las horas hogareñas.

Ahora bien, ¿de qué modo impacta esta realidad en la escuela? Creemos que cada maestro tiene infinidad de anécdotas y reflexiones, cosechadas en su propia experiencia. Las reflexiones de los docentes abarcan una amplia gama, que es también la que ocupan quienes investigan sobre los medios en la sociedad actual y futura: desde los optimistas a ultranza hasta los pesimistas extremos. Unos ven las ventajas y posibilidades de los recursos mediáticos. Otros ven las deformaciones y peligros de su uso. Aquellos esperan que la incorporación de televisores, computadoras y módems amplíen las fronteras de la tarea escolar. Estos se empeñan en una cruzada contra la televisión y las horas de ocio rendidas a su encanto.

Lo que es cada vez más claro es que la escuela en su conjunto se ve cuestionada y movilizada por la presencia de los medios. ¿De qué manera impacta la realidad mediática en nuestras concepciones didácticas? ¿Podemos avanzar con dosis pequeñas de información preparadas clase a clase con las recopilaciones acumuladas durante años, si la televisión presenta información a caudales? ¿Podemos evadir el análisis de situaciones conflictivas de la realidad social, si los chicos las ven en las publicidades de los noticieros?

Celestin Freinet, hace varias décadas, cuando incorporó la imprenta como recurso en la enseñanza, reflexionaba sobre la necesidad de adecuar la escuela a la vida de la época. Su interesante experiencia (y la del movimiento por él iniciado) muestra que la inclusión de nuevos recursos supone también el replanteo de los supuestos pedagógicos y didácticos de la tarea escolar:

“Es posible lamentarse y quejarse, lanzar imprecaciones contra los niños de hoy que no saben ya ni escuchar, ni obedecer, que ya no respetan ni temen... La letanía es larga, pero ahí están los hechos... Hay que encontrar otra cosa. Cuando un artesano o un industrial tiene un taller que funciona mal,

con máquinas anticuadas, que rechinan y andan mal, no se incomoda con las máquinas, no trata de forzarlas a funcionar, no las insulta, sabiendo que eso no le serviría de nada. Trata de modernizar su taller, con el fin de poder responder a las necesidades de su clientela. Entonces todo volverá al orden y el taller dará un rendimiento conveniente. Nosotros podemos intentar también la modernización de los instrumentos escolares, el mejoramiento de sus técnicas, para cambiar progresivamente las relaciones entre la Escuela y la Vida, entre los niños y los maestros, para adaptar o readaptar la escuela al medio, para un mejor rendimiento de nuestros esfuerzos comunes. [...] La era de la técnica está abierta para la enseñanza, como lo ha estado desde hace tiempo para todos los demás aspectos de la actividad humana.” (Freinet; 1969, pág. 3)

En nuestra opinión, es necesario encontrar una respuesta equilibrada a estas y muchas otras preguntas enunciadas más arriba, que permita enriquecer nuestra tarea con las posibilidades mediáticas y brindar a los niños herramientas de lectura crítica de los mensajes. Es este segundo aspecto el que nos preocupa en particular desde la formación ética y ciudadana, ya que la televisión influye en la adopción de valores éticos y pautas de comportamiento de los chicos, tanto como plantea informaciones que dejan a nuestros alumnos esperando una orientación que no podemos eludir.

Por ejemplo, cuando los Contenidos Básicos Comunes aluden al proceso de construcción de la propia identidad, describen el complejo proceso de la formación de la personalidad, que podemos tomar como una clave de lectura de la relación de muchos de nuestro alumnos con los medios de comunicación social:

“La formación de la personalidad se produce a través de un complejo proceso de identificaciones. En él juegan un rol fundamental los estereotipos de roles, las expectativas y demandas, los ‘otros’ en general y en particular los modelos. La ausencia de modelos adecuados o de criterios claros en el mundo adulto dificultan, en los más jóvenes, los procesos de identificación y de construcción de la identidad. Por otra parte, tanto formas autoritarias de imposición, como la ausencia de normas impiden el desarrollo y la construcción de una identidad personal sólida. Las dificultades para la construcción de la identidad personal incluyen procesos de marginación y discriminación, conscientes e inconscientes, en los que intervienen modelos sociales y roles fijados a los varones y a las mujeres, a los sanos y a los enfermos, a los ‘normales’ y a los ‘discapacitados’, a los pobres y a los ricos, a los nativos y a los extranjeros, a los creyentes y a los no-creyentes. La comprensión de estas cuestiones puede contribuir fuertemente a la valorización de cada uno y de los demás, a la construcción de bases sólidas para el respeto mutuo y la tolerancia, haciendo un valor de las diferencias no discriminatorias. Todos los contenidos de este bloque son significativos para una educación en el reconocimiento de los derechos humanos básicos para la vida social plena y sin discriminaciones por razones étnicas, religiosas, de género, etáreas.” (CFCyE; 1995a, págs. 342-343)

En este caso, ¿qué tiempo dedica la escuela a analizar críticamente la programación que los chicos miran en la televisión? ¿Cuánto se cuestionan los modelos y valores que ella presenta? ¿Cuánto se rescatan aquellas imágenes de situaciones que la ficción presenta con mejores palabras que las de un docente? La escuela puede aprender a mirar la televisión “en blanco y negro” (con todos sus grises intermedios), aprendiendo y enseñando a leer concienzudamente sus mensajes. No se trata de una tarea “extra”, sino de la incorporación de su existencia para el trabajo de cada una de las áreas de enseñanza. El horizonte está delineado, pero falta recorrer el camino: desde la formación ética y ciudadana es necesario que la escuela “dialogue” con la realidad mediática de los niños.

## **7. Del Diseño Curricular a los proyectos de trabajo en el aula (aproximaciones a una propuesta didáctica)**

A la hora de formular algunos criterios para el abordaje didáctico de la formación ética y ciudadana, creemos que resulta útil introducir la expresión “*PROYECTOS TRANSVERSALES*” para referirnos a la puesta en marcha de las diferentes formas de la transversalidad. Habrá proyectos que se concreten como trabajos simultáneos y articulados entre diferentes áreas; habrá proyectos encarados como una temática que, en determinado momento del año, asumen todos los grupos de la escuela, cada uno en su nivel; habrá proyectos que insumirán varias horas de trabajo semanal en reemplazo de las áreas habituales, etc. Un proyecto puede nacer de una inquietud situacional de los integrantes de la comunidad educativa (alumnos, docentes, funcionarios, padres, personal no docente, etc.) o bien ser una propuesta planificada con antelación para la indagación sobre ciertos temas. Nuestra intención es formular en próximos documentos algunos proyectos de prescripción curricular, para que sean abordados en todas y cada una de las escuelas y abrir también la posibilidad de que cada establecimiento formule proyectos propios.

Los proyectos transversales pueden variar en la *temporalidad*.

# Algunos serán tematizados a lo largo de un ciclo lectivo, a través de actividades periódicas. Por ejemplo, dedicar un tiempo semanal a analizar las noticias del diario desde una perspectiva determinada, llevar adelante una “bitácora” de la tarea del aula, escrita entre todos por turnos o realizar encuentros mensuales para reflexionar sobre lo que sucede en los recreos, etcétera.

# Algunos insumirán un trabajo intensivo de una o dos semanas: por ejemplo, llevar a cabo una “semana de los derechos humanos” en toda la escuela, dedicar un par de semanas al análisis de los trabajos de los padres desde las diferentes áreas escolares, etcétera.

Los proyectos transversales pueden variar en la *organización grupal*.

# Pueden involucrar a toda la escuela o a varios grados. Por ejemplo, un tema de educación en el consumo analizado por alumnos de diferentes edades y discutido entre todos, una asamblea con delegados de todos los grados para resolver un problema que afecta a toda la escuela, dedicar un tiempo de la formación diaria en el patio a que cada grupo presente a los demás el fruto de su trabajo, etcétera.

# Pueden involucrar, como es más habitual, la tarea diferenciada de los grupos de un mismo grado. Por ejemplo, distribuirse el análisis de diferentes noticieros televisivos o dibujos animados para confrontarlos en plenario, visitar distintas asociaciones de defensa del consumidor o del medio ambiente, para comparar sus visiones y trabajos, etcétera.

# Pueden involucrar a la escuela o un grado o ciclo en vinculación con la comunidad. Por ejemplo, en la clasificación de residuos del barrio, en la realización de una huerta comunitaria en un terreno baldío, etcétera.

# Puede involucrar básicamente al equipo docente. Por ejemplo, tomando un foco de atención y reflexión para analizar periódicamente en las reuniones de personal (igualdad de oportunidades entre varones y mujeres, relevamiento de las condiciones sanitarias, etc.); turnarse para observar y registrar las clases de los colegas, para después analizar los valores comprometidos y las actitudes que se promueven en ellas; elaborar en forma conjunta pautas comunes para el trabajo con los padres en reuniones y entrevistas; hacer un relevamiento de los principales riesgos de tránsito en la zona de la escuela para incluir su abordaje en el currículo escolar, etcétera.

Los proyectos transversales pueden variar según la *articulación entre áreas*.

# Puede haber un docente que tenga varias áreas a su cargo y las articule en torno a una perspectiva transversal. Por ejemplo, vinculando lengua y matemática desde la educación en el consumo; ciencias naturales y sociales desde la educación ambiental; etcétera.

# Puede haber distintos docentes de un mismo grupo que aborden un mismo tema desde sus respectivas áreas. Por ejemplo, los derechos humanos desde la lengua y la plástica, la educación en el trabajo desde tecnología y ciencias sociales, etcétera.

# Puede haber proyectos específicos de formación ética y ciudadana, sin articulación entre áreas. Por ejemplo, que cada docente trabaje sobre la igualdad de oportunidades o las igualdades y diferencias dentro de un grupo, etcétera.

El trabajo por proyectos implica un tratamiento metodológico particular de los contenidos transversales. Pueden comprometer valores asumidos por toda la comunidad, o bien, vincularse con valores controvertidos, que dejan margen para la diferencia de opiniones. En el primer caso, es necesario que la escuela asuma una posición “beligerante” (Trilla; 1995). En el segundo caso, la escuela será un ámbito de reflexión, discusión y respeto mutuo. Es cierto que la realidad cotidiana muchas veces irrumpe en el aula y nos requiere algún tipo de respuesta. En estos casos, abrir un espacio para comentarios sobre alguna situación en particular, permitirá un primer acercamiento, que dé lugar a la identificación de los elementos en juego (personas, grupos, instituciones, valores, ideas etc.), a la vez que desde el punto de vista psicológico, operará conteniendo las ansiedades que ha despertado la situación. Es lógico que, cuando suceden hechos universalmente reprobables no sean tratados con excesiva distancia, asépticamente, negando el compromiso emocional, ético o cívico que los mismos comportan. Será un diálogo “en caliente”, con poca posibilidad de análisis reflexivo, condición de apropiación de los temas que se contemplan en el área. Luego más “en frío”, podrá determinarse si el tema en cuestión puede generar un proyecto de trabajo.

Todo proyecto de trabajo, puede pensarse en dos grandes aspectos: un *aspecto pedagógico-didáctico* que refiere a los contenidos que se van a trabajar y actividades que se realizarán y el aspecto que podemos denominar *pedagógico-administrativo* del proyecto, que refiere a todas las tareas de soporte que permiten la realización del mismo. Por ejemplo, un proyecto puede implicar la realización de una excursión para visitar un organismo público. Mientras que el aspecto pedagógico-didáctico contempla las actividades que realizarán los alumnos durante la visita (observación dirigida, entrevistas con funcionarios, etc.), el aspecto pedagógico-administrativo contempla los requerimientos para que la excursión pueda llevarse

a cabo (el acompañamiento de algún padre, solicitar previamente autorización para la visita, previsión del refrigerio etc.). Del mismo modo, los proyectos que involucran a varios grupos o varios docentes dentro del establecimiento suele requerir adecuaciones de la organización escolar. Las consideraciones que siguen, refieren al aspecto pedagógico-administrativo del proyecto. Hay ciertos procedimientos que son comunes a todo tipo de proyectos y pueden ser llevados a cabo, tomando las fases siguientes:

**Planificación previa:** esta es la fase tal vez más importante de todo el proyecto. En ella se determina *qué* debe hacerse y si es factible la realización del proyecto.

**Planificación detallada:** se estudian en profundidad las tareas, los recursos y los efectos que generará el proyecto.

**Puesta en marcha y control del proyecto:** se lleva adelante el proyecto, de acuerdo con el plan.

**Evaluación del proyecto:** se revisa lo realizado en el proyecto. Se recoge y se archiva información para emprendimientos futuros.

“La gama de proyectos posibles abarca desde un único proyecto simple hasta un conjunto de proyectos complejos entrelazados. La duración puede ser de unos pocos días o de varios años. El contenido de los proyectos varía. El procedimiento básico, en cambio, es siempre el mismo.” (Burton y Michael; 1995, pág. 23)

Es necesario para que un proyecto pueda avanzar minimizando los tropiezos, tener en cuenta los procedimientos y sus reglas. Estos nos permitirán facilitar la transmisión de información a todos los que participan del proyecto. Las reglas de procedimiento, fijarán por ejemplo, dónde, cómo y cuándo estarán disponibles los recursos para el proyecto.

¿Por dónde comenzar una vez definidos los contenidos del proyecto y los objetivos que se pretenden alcanzar? La secuencia siguiente propone una serie de pasos para ordenar las acciones del coordinador del proyecto.

**1 - Identificar las tareas:** implica decidir qué tiene que hacerse. Algunos proyectos implicarán pocas tareas clave, otros pueden requerir una variedad importante de tareas. Es necesario elaborar una lista exhaustiva de tareas.

**2 - Ordenar lógicamente las tareas:** se trata de dar a la lista de tareas un orden lógico. Este orden incluye por lo menos las tareas relativas al aspecto pedagógico-administrativo del proyecto y las tareas que refieren al trabajo concreto que se realizará (aspecto pedagógico-didáctico).

**3 - Analizar las implicaciones del proyecto:** permite prever si serán necesarias tareas complementarias que estarán sincronizadas con el proyecto central.

**4 - Estimar los requerimientos de recursos:** esto es determinar los recursos materiales y humanos que se van a necesitar.

**5 - Supervisar:** se trata de ir monitoreando la tarea, en la medida en que se la va realizando.

Los pasos mencionados constituyen una “hoja de ruta” que permitirá seguir la marcha del proyecto y preservar el mismo de las urgencias y múltiples demandas que la escuela requiere del docente. Dado que la inclusión de proyectos que toman alguna de las perspectivas del área es novedosa respecto del desarrollo de áreas curriculares, es necesario garantizar la realización efectiva de los mismos. La hoja de ruta es una herramienta de trabajo que permite el cuidado y la preservación de los proyectos. Nos permite un control sobre su marcha, constatando los avances, las demoras y los desvíos.

Es cierto que en la ejecución del proyecto surgirán imprevistos que deberemos contemplar: podremos encontrarnos con tareas que no habíamos previsto, recursos con los que contábamos, de los que no disponemos en el tiempo y la forma que el proyecto requiere, etc. Por eso el plan deberá ser flexible. Siempre sucederán cosas inesperadas que deberemos afrontar sobre la marcha, acomodando nuestra hoja de ruta a los requerimientos de la realidad.



## **8. Conclusiones irremediablemente inconclusas**

A la hora de finalizar este documento, estamos lejos de pretender cerrar o concluir las problemáticas abordadas. Nuestro propósito fue abrir puertas para la reflexión y creemos en la necesidad de dejarlas abiertas. Si ahora volvemos a leer las “preocupaciones de una sala de maestros” que presentamos al principio, seguramente descubriremos que no hemos hallado una respuesta o solución definitiva para ninguna de ellas. Sin embargo, la adopción de perspectivas transversales para la formación ética y ciudadana nos permitirá contar con herramientas válidas para asumir los desafíos a los que la escuela está convocada.

Muchos de los temas que abordamos en este trabajo son conflictivos y es probable que den lugar a polémicas y reflexiones múltiples. Por nuestra parte, creemos que el campo constituido por la formación ética y ciudadana contiene hoy más preguntas que respuestas, por lo que estimamos fructífero todo intento de ahondar en cada una de las perspectivas analizadas.

Adoptar perspectivas transversales para la formación ética y ciudadana supone una innovación (al menos terminológica) en la escuela, pero la única manera de que una innovación se consolide y cobre sentido es que sea incorporada por los docentes como herramienta eficaz para su tarea.<sup>28</sup> Entendemos que tal apropiación será posible, por un lado, si la propuesta innovadora responde a una demanda real y sentida de las escuelas y, por otro lado, si los docentes tienen la posibilidad y los recursos necesarios para seguir dando forma a esas “herramientas”, hasta adecuarlas a la propia mano.

Creemos que las perspectivas transversales abren un camino de abordaje de algunas preocupaciones de la “sala de maestros”. Sin embargo, no se trata de poner un punto final a estas “pre-ocupaciones”, sino de transformarlas en “ocupaciones”, en capacidad de respuesta, para que la pre-ocupación no nos paralice. Se trata, sí, de poner en cuestionamiento nuestros discursos y nuestras prácticas, nuestras opciones y nuestras prioridades, nuestros objetivos y nuestros contenidos, para arribar a un nuevo contrato entre escuela y sociedad, en el que cada una de las partes sepa qué puede esperar de la otra.

---

<sup>28</sup> Una investigación sobre los impactos provocados por los cambios curriculares en los dos últimas décadas en la Capital Federal recalcó la importancia de que los docentes asuman como propias las propuestas incluidas en cada reforma: “[...] Algunos intentos innovadores crearon una complicada situación, porque no quedó claro qué y quiénes serían objeto y sujeto de las reformas. Quizá el punto crucial de la innovación sea cómo se constituye el sector capaz de llevarla a cabo con éxito”. (Feldman; 1994, pág. 111)

## 9. Bibliografía citada

- ADELCO. *Educación del consumidor*. Buenos Aires, ADELCO (Liga Acción del Consumidor), 1994.
- Aguerrondo, Inés. "Cómo será la escuela del siglo XXI" en FILMUS (1993) Op. Cit. Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires – Cámara Argentina de la Construcción. *Buenos Aires se enseña. Material curricular y de capacitación docente sobre la problemática de la ciudad para la enseñanza primaria*, 1991.
- Alfieri y otros. *Profesión maestro; las bases*. Barcelona, Reforma de la escuela, 1984 (Primera edición en italiano: 1976).
- Álvarez Guerediaga, Luis M. y M. Nieves Álvarez Martín. *El consumo va a la escuela*. Barcelona, Laia (Colección: "Cuadernos de Pedagogía" Nro. 38), 1988.
- Amnistía Internacional (s/f): *Derechos chuecos; manual de capacitación en derechos humanos para maestros de primaria*. México, Amnistía Internacional - Sección Mexicana.
- Birgin, Alejandra. *Panorama de la educación básica en Argentina*. Con la colaboración de Pablo Pineau. Buenos Aires, 1993 (Versión preliminar sujeta a revisión).
- Bonder, Gloria. "Mujer y educación en América Latina: hacia la igualdad de oportunidades" en Revista Iberoamericana de Educación N°6, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Septiembre-Diciembre de 1994.
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron. *La reproducción*. Barcelona, Laia, 1977.
- Brailovsky, Antonio Elio y Dina Foguelman. *Agua y Medio Ambiente en Buenos Aires*. Buenos Aires, Fraterna, 1992.
- Braslavsky, Cecilia (1993): "Una función para la escuela: formar sujetos activos en la construcción de su identidad y de la identidad nacional", en Daniel Filmus (1993) Op. Cit.
- Braslavsky, Cecilia. "La concertación como estrategia de reforma educativa y del Estado" en FLACSO y otros; 1995.
- Burton, Celia y Norma Michael. (1995) *Guía práctica para la gestión por proyecto*. Barcelona, Paidós (Colección "Paidós Empresa" – N° 29)
- Busquets, María Dolores y Aurora Leal. "La educación para la salud", en Busquets y otros; 1995.
- Busquets, María Dolores y otros. *Los temas transversales; claves de la formación integral*. Buenos Aires, Santillana, 1995, Colección "Aula XXI" N° 55.
- Bustamante, Francisco y María Luisa González. *Derechos Humanos en el aula; reflexiones y experiencias didácticas para la enseñanza media*, Montevideo, Servicio Paz y Justicia, 1992.
- Cainzos, Manuel. "El consumo como tema transversal", en Busquets y otros; 1995.
- Casassus, Juan. "Concertación y alianzas en educación", en FLACSO y otros, 1995.
- Chapp, María Ester y Alicia Itatí Palermo. *Autoridad y roles sexuales en la familia y la escuela*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1994, Biblioteca Política argentina N°443.
- COMISIÓN DE EDUCACIÓN DE LA ASAMBLEA PERMANENTE POR LOS DERECHOS HUMANOS (1993): *Talleres de vida; educación por los Derechos Humanos; Cuadernos para la práctica - 2*. Buenos Aires, APDH.
- CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1994): *Criterios para la Planificación de Diseños Curriculares compatibles en las Provincias y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires* Resolución Nro. 37/94 del 5 de julio de 1994 (Documentos para la Concertación Serie A - Nro. 8).

CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1995a): *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. Resolución Nro. 39/94 del 29 de noviembre de 1994. Buenos Aires, MCEyE - CFCyE. Primera Edición (Marzo de 1995)

CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1995b): *Contenidos Básicos Comunes para la Educación Inicial*. Resolución Nro. 39/94 del 29 de noviembre de 1994. Buenos Aires, MCEyE - CFCyE. Primera Edición (Marzo de 1995)

Coll, César y otros. *Los contenidos en la Reforma*. Buenos Aires, Santillana, 1994 Colección: "Aula XXI" N° 52.

DCPAD - *Equipo del área de Salud (1992): Salud y Educación, un aporte a la capacitación docente*. Buenos Aires, MCBA.

Del Cueto, Ana María y Ana María Fernández. "El dispositivo grupal". Artículo publicado en el libro *Lo grupal 2*, Buenos Aires, Búsqueda, 1984.

Devries, Osvaldo. *Salud y educación; Sida en una escuela*, Buenos Aires, Paidós, 1995.

Díaz, Raúl. "La identidad nacional en la escuela primaria", en *Revista EDUCOO* N°7, Buenos Aires, EDUCOO, Diciembre de 1988.

Feldman, Daniel. *Curriculum, maestros y especialistas*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1994.

Fernández, Ana María. *El campo grupal*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1989.

Filmus, Daniel (comp.). *¿Para qué sirve la escuela?* Buenos Aires, Tesis-Grupo Editorial Norma, 1993a.

Filmus, Daniel. "El papel de la educación frente a los desafíos de las transformaciones científico-tecnológicas" en *¿Para qué sirve la escuela?* Buenos Aires, Tesis-Grupo Editorial Norma, 1993b.

FLACSO, Fundación CONCRETAR, Fundación FORD y OREALC/UNESCO. *¿Es posible concertar las políticas educativas?; la concertación de políticas educativas en Argentina y América Latina*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1995.

Freinet, Célestin. *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. México, Siglo XXI, 1969. (Primera edición en francés: 1964)

Frigerio, Graciela (1993): "¿Se han vuelto inútiles las instituciones educativas?" en FILMUS, Daniel (1993a) Op. Cit.

Gibaja, Regina (1992): *La cultura de la escuela. Creencias pedagógicas y estilos de enseñanza*. Buenos Aires, Aique (Colección "Estrategias de aula").

Gómez, Marcelo Flavio (1993): *Sociología del disciplinamiento escolar*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina (Colección "Los fundamentos de las Ciencias del Hombre" Nro. 81).

Klainer, Rosa, Daniel López y Virginia Piera. *Aprender con los chicos; propuesta para una tarea docente fundada en los derechos humanos*. Buenos Aires, Ediciones del Movimiento Ecuménico por los Derechos Humanos, 1988.

López, Daniel (1995): "Los temas transversales en la Reforma educativa española" en *Revista LA OBRA* Nro. 890. Buenos Aires, La Obra, Agosto de 1995.

Lus, María Angélica (1989). *¿Por qué no todos los niños tienen éxito en la escuela?* Bs. As, CEFyL. Material interno de la Cátedra: "Análisis sistemático de las dificultades de aprendizaje" (mimeo).

Llomovate, Silvia y Equipo (1993): "Escuela primaria y mundo del trabajo" en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* Año II Nro. 2. Julio de 1993.

Martín, Orlando R. y Madrid, Encarnación M. (1985): *Didáctica de la educación sexual; un enfoque personalizante de la sexualidad y el amor*. Buenos Aires, El Ateneo.

Martínez Martín, Miquel (1995): "La educación moral: una necesidad en las sociedades pluralistas y democráticas" en REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN Nro 7. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Enero-Abril de 1995.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1995): *Ley Federal de Educación: la escuela en transformación*. Buenos Aires, MCE - Secretaría de Programación y Evaluación Educativa (Cuatro cuadernillos encarpados)

Moreno, Montserrat (1995): "Los temas transversales: una enseñanza mirando hacia delante". En Busquets y otros; 1995.

Neill, A. S.(1975). *Maestros problema y los problemas del maestro*. México, Editores Mexicanos Unidos. (Primera edición en inglés en 1940)

ONU (1948): *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Ediciones varias.

Palacios, Jesús (1978). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Barcelona, Ed. Laia.

Pineau, Pablo y Siede, Isabelino (1995): *Innovaciones en Enseñanza Básica: un estudio exploratorio; Argentina-1994; Versión preliminar sujeta a revisión*. Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación (PREDE-OEA). En prensa.

Puiggrós, Adriana (1990): *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Galerna ("Historia de la Educación en la Argentina" - Tomo 1).

Puiggrós, Adriana (1995): *Volver a educar; el desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Buenos Aires, Ariel.

Quiroga, Ana (1984): "El concepto de grupo y los principios organizadores de la estructura grupal en el pensamiento de Enrique Pichon-Riviere", en Revista Temas de Psicología Social N° 6, Buenos Aires, Ediciones 5.

Reimer, Everett (1976). *La escuela ha muerto; alternativas en materia de educación*. Buenos Aires, Ediciones Corregidor. (Primera edición en inglés 1970)

Sarlo, Beatriz (1994): *Escenas de la vida posmoderna; intelectuales, arte y videocultura en la Argentina*. Buenos Aires, Ariel.

Sastre, Genoveva y Fernández, Teresa (1995): "Cómo aprender desde la igualdad de oportunidades". En Busquets y otros; 1995.

Sciotto, Eduardo A. (1995): *Educación y salud; un aporte interdisciplinario a la reforma del sistema educativo*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas

Solari, Manuel H.: *Historia de la educación argentina*. Buenos Aires, Paidós (12va. reimpresión, 1988).

Tedesco, Juan Carlos (1986): *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires, Ediciones Solar (Biblioteca "Dimensión argentina")

Tedesco, Juan Carlos (1987): *Conceptos de sociología de la educación*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina (Colección "Universidad Abierta" Nro. 6)

Tenti Fanfani, Emilio (1993): "Escuela y política; formación del ciudadano del año 2000". En Filmus (1993a)

Trilla, Jaume (1995): "Educación y valores controvertidos. Elementos para un planteamiento normativo sobre la neutralidad en las instituciones educativas". En REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN Nro 7. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Enero-Abril de 1995.

## **PALABRAS FINALES (Véase Textos que enmarcan...)**