

1881

BIBLIOTECA
CEMIL

MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE CURRÍCULUM



Actualización Curricular

DC 4

E.

FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA

G.

DOCUMENTO DE TRABAJO N°2

B.

PRIMER CICLO



Secretaría de Educación
Subsecretaría de Educación

MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

Intendente Municipal
Lic. Jorge Domínguez

Secretario de Educación
Prof. Enrique Martín

Subsecretario de Educación
Dr. Alberto Sileoni

Directora General de Planeamiento Educación
Lic. María Rosa Almandoz

Directora de Curriculum
Lic. Silvia Mendoza

1996

EQUIPO DE PROFESIONALES DE LA DIRECCIÓN DE CURRÍCULUM

Asesora de Currículum: Flavia Terigi.

Coordinación de Inicial: Ana María Malajovich, Rosa Windler.

Coordinación de la E.G.B.: 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, Hilda Weitzman de Levy.

E.G.B.:

Beatriz Aisenberg, Helena Alderoqui, Silvia Alderoqui, Clarisa Alvarez, Claudia Broitman, 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, 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:

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.

INDICE

	Página
1. PRESENTACIÓN	3
2. ¿QUÉ SON LOS PROYECTOS TRANSVERSALES?	5
3. LA ESCUELA EN PROYECTO	8
4. PROPUESTAS PARA EL TRABAJO DEL AULA	11
A- Acuerdos básicos para la tarea	11
B- Diferentes y semejantes	15
C- Compartir lo que nos pasa	18
D- Aprender a andar por la ciudad	21
E- Las fiestas de todos	24
5. A MODO DE CIERRE Y BUSCANDO APERTURAS	27

FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA EN EL PRIMER CICLO

Lic. Sergio Gutman
Lic. Isabelino Siede

1. PRESENTACIÓN

En el Documento de Trabajo Nro1 (*"Perspectivas transversales para la Formación Ética y Ciudadana"*), abordamos los fundamentos generales y los criterios pedagógicos que asumimos para la formación ética y ciudadana en el ámbito de las escuelas municipales porteñas. Allí enunciamos las perspectivas transversales que adoptamos en estas instancias preparatorias de un nuevo diseño curricular para la jurisdicción y propusimos la elaboración de proyectos transversales para el trabajo del área. Anticipamos también que habría proyectos establecidos desde la Dirección de Curriculum, además de los que adopte y formule cada establecimiento.

Tras la presentación general del enfoque, planteada en el Documento de Trabajo Nro. 1, se elaborarán documentos específicos de dos tipos: desarrollo de cada perspectiva transversal y proyectos por ciclo. En los primeros, se profundizará conceptualmente en cada perspectiva y habrá propuestas para el trabajo del aula para diferentes ciclos. En los segundos, las propuestas estarán vinculadas con la problemática específica de cada ciclo y podrán vincularse con diferentes perspectivas.

En este documento, entonces, presentamos algunos proyectos pensados para el *Primer Ciclo de la Educación General Básica*, con la intención de que se comiencen a implementar durante 1996, siempre en consonancia con las posibilidades reales y las condiciones propias de cada escuela.² No abordamos aquí todas las perspectivas transversales enunciadas en el documento 1, sino proyectos vinculados con algunas de ellas más que con otras.

Uno de los criterios básicos del enfoque adoptado es incorporar la diversidad a la construcción de nuestra identidad colectiva y, en ese sentido, creemos que también es indispensable asumir que las escuelas manifiestan diferenciaciones tal como la sociedad en su conjunto. ¿Podemos, entonces, formular proyectos que sean pertinentes a toda la gama de situaciones y contextos que se dan en nuestras escuelas? Probablemente no. Si quisiéramos formular proyectos válidos para todas, el resultado sería una propuesta muy genérica y ambigua. Intentamos, por tanto, posicionarnos en un punto intermedio: formular proyectos que atiendan a situaciones comunes de las diferentes escuelas, que puedan ser reformulados y adaptados fácilmente por ellas y que den cuenta de los motivos y las intenciones que los fundamentan.

Entendemos que nuestra tarea es brindar *herramientas* para el trabajo de los docentes y no desdeñar ni reemplazar su propio aporte. Por eso, esperamos y alentamos las modificaciones que permitan adecuar cada proyecto al contexto particular de cada escuela, a las características específicas de cada grupo, al estilo de enseñanza de cada docente. Tales modificaciones serán

². También, a lo largo de 1996, es probable que las escuelas reciban algunos de los documentos de desarrollo de las perspectivas transversales, en los cuales también hallarán propuestas los maestros del primer ciclo, los más urgidos por los requerimientos de la implementación.

necesarias para la puesta a punto de las actividades propuestas, pero también pueden llegar a involucrar los fundamentos y finalidades de cada proyecto, en función de la realidad socio-educacional del establecimiento. En este caso, entendemos que la lectura global de esa realidad será tarea de la totalidad del equipo docente y demás miembros de la escuela, como parte de la formulación de su propio proyecto institucional.

Por otra parte, nos interesa aclarar desde el inicio, que la adopción de proyectos transversales será útil y eficaz en las escuelas si podemos evitar dos actitudes extremas e igualmente riesgosas: una es considerar que todo es nuevo y la otra es considerar que no hay ninguna novedad. Más allá de las diferencias entre unas y otras escuelas, que llevan a que el grado de innovación sea distinto en cada caso, consideramos que la formación ética y ciudadana necesita asentarse sobre la experiencia institucionalmente acumulada y avanzar sin prisa pero sin pausa hacia modos más democráticos, más participativos, más comprometidos. No se trata de "bajar recetas", sino de brindar herramientas; no se trata de "bajar línea", sino de iniciar caminos de reflexión sobre la propia práctica. Asimismo, pensamos que la creatividad de los proyectos es más importante que su originalidad: una propuesta puede no ser "original" y diferente de todo lo conocido, pero la creatividad radica en la pertinencia de la utilización de recursos y propuestas en situaciones diversas. De este modo, apelamos a la profesionalidad y la idoneidad de los equipos docentes y queremos comprometerlos en esta tarea, porque es en las aulas, donde se dirime realmente la formación ética y ciudadana que somos capaces de ofrecer a nuestros alumnos.

Los proyectos transversales para el primer ciclo apuntan a la construcción de una moral autónoma, sobre la base de un ejercicio democrático del poder en el aula. La autonomía es meta y es camino, porque los valores se aprenden transitándolos. Ahora bien, eso no supone desconocer el proceso que es necesario recorrer: por el contrario, con la conciencia de la distancia entre el lugar donde estamos y aquel al que queremos llegar, es que necesitamos iniciar la marcha, previendo que habrá errores, contratiempos, desacuerdos y fatigas. Eso es la marcha. Pero también habrá pequeños avances, acuerdos, propuestas, nuevos desafíos y renovadas ilusiones. Eso también es la marcha.

Si lo analizamos como dos polos opuestos, la moral heterónoma es aquella en que las acciones se realizan para satisfacer los deseos y las normas impuestas por un otro que asume el poder de legislar y controlar que se cumpla. Ese otro pueden ser los padres, los mayores, los docentes, el director, el reglamento, etc. La conducta autónoma, en cambio, es aquella en la que cada persona evalúa las condiciones reales, contrasta su opinión con otros y toma decisiones por su propia cuenta, de acuerdo con una escala de valores determinada. Decíamos que esta descripción presenta ambas posiciones como polos opuestos. Sin embargo, en niños y adultos, nunca las posiciones se presentan en estado puro: todos tenemos conductas autónomas y conductas heterónomas. El desafío es lograr que primen las actitudes autónomas y, para ello, es necesario promoverlas desde la niñez.

Sin embargo, promover conductas autónomas no es un bocado fácil de digerir para los docentes: implica resignar cuotas de poder, abrir el diálogo, poner sobre la mesa la posibilidad de cuestionar. En el fondo, cuestiona el contrato básico de la relación docente-alumno y apela a la reformulación del lugar del docente. Es un lugar difícil de asir, porque requiere una reconstrucción constante de los acuerdos y los vínculos. En definitiva, la formación ética y ciudadana nos compromete y desafía en nuestros propios valores y actitudes.

Los proyectos que elaboremos, entonces, serán *de ida y vuelta*, pues tendrán el propósito de promover la autonomía moral en nuestros alumnos y, a la vez, nos llevarán a revisar algunos aspectos de nuestro rol docente y de la relación entre escuela y sociedad.2.

2- ¿QUÉ SON LOS PROYECTOS TRANSVERSALES?

La palabra *proyecto* es utilizada con frecuencia en el ámbito escolar, para denominar cosas bastante distintas. Una utilización frecuente es considerar que los proyectos se originan en un "centro de interés" y vinculan todas las áreas alrededor de ese tema. Por ejemplo, si se elige el tema "los transportes", las actividades de matemática, lengua, ciencias sociales y ciencias naturales giran en torno a ese centro de interés. A veces este enfoque lleva a planificar actividades un tanto forzadas, como contar las ruedas de los distintos tipos de vehículos sólo para que la actividad esté relacionada con matemática. Otro uso de la palabra *proyecto* la vincula con aquellos procesos de enseñanza que terminan en un producto concreto y tangible. En el primer ciclo, por el nivel evolutivo de los alumnos, esta objetivación de lo que se realiza puede facilitar la interiorización de ciertos contenidos.

En este documento, queremos dar a la palabra *proyecto* una acepción que, si bien no contradice las descriptas, pone el acento en otros aspectos. Cuando nos referimos a la realización de proyectos transversales aludimos básicamente a la concreción de una serie de actividades que, tomando las perspectivas para la *formación ética y ciudadana*, se propongan la instauración de un espacio específico de trabajo y de intercambio reflexivo para la satisfacción de ciertas necesidades. Se trata de alinear esfuerzos para generar una corriente de acción y pensamiento en derredor de determinadas cuestiones. No necesariamente un proyecto deberá resultar en un producto final ni abarcar el trabajo de todas las áreas de enseñanza. Si decidimos, por ejemplo, trabajar algunos aspectos de la educación para el consumo, no necesariamente deberemos hallar relaciones con contenidos de matemáticas o con lengua o sociales y naturales, aunque sea posible hacerlo. Del mismo modo, no necesariamente un proyecto debe insertarse en una perspectiva transversal determinada, aunque generalmente se vincule con una más que con las otras. Lo que caracteriza y da sentido a los proyectos transversales es la satisfacción de necesidades de enseñanza para la formación ética y ciudadana.

Esa necesidad a la que el proyecto busca dar respuesta puede aparecer registrada como un sentimiento, expectativa o demanda de los distintos actores de la comunidad educativa. Por ejemplo, desde el equipo docente

"¿Qué podríamos hacer para vincular más nuestra escuela con el barrio?"; "¿Cómo integramos a los chicos nuevos a los que siempre dejan de lado?"; "Si este grupo no se organiza un poco, la tarea es imposible..." o de los padres ("¿Podrá la escuela aunar y canalizar los esfuerzos para reclamar el semáforo que estamos necesitando?"; "A mi hijo nunca lo invitan a los cumpleaños y fiestas"; "Mire, a mí me da vergüenza contarle, pero mi hija trae a casa cosas que no son de ella") o de los niños ("¡Seño, los chicos de séptimo siempre ocupan el patio ellos y no nos dejan lugar para jugar!"; "Yo quiero que me dejen venir solo a la escuela, pero no me dejan cruzar la calle"; "Con las mujeres no trabajamos"

Ocurre con frecuencia que la demanda no es clara. A veces se expresa con ambigüedad o como malestar e inquietud. La realización de cualquier proyecto requerirá de los docentes un trabajo de reflexión para clarificar las demandas que aparecen y convertirlas en acciones de trabajo. Algunas preguntas permitirán reflexionar sobre este punto: ¿Quién formula la demanda? ¿En qué términos lo hace? ¿Qué es lo que se busca satisfacer? ¿Cómo se sitúa esta demanda en el contexto de la escuela? ¿Quiénes son los protagonistas de la demanda? etc., etc.

Pensar el proyecto vinculado a necesidades implica entonces alcanzar cierto consenso motivador para la realización del mismo. En el contexto de un área que se está fundando, como es el caso de *Formación Ética y Ciudadana*, la imposición de proyectos de trabajo ocasionaría probablemente un bajo compromiso, y por lo tanto un escaso aprendizaje en la realización de los mismos. Se trata de formular proyectos para los cuales los maestros estén motivados y que también encuentren eco en los chicos.

Ahora bien, ¿cómo formulamos un proyecto de enseñanza? En principio, toda planificación de un proyecto implica tomar decisiones. Para ello, hay diferentes caminos, que pueden resultar útiles según la experiencia o el estilo de cada docente. En el Documento de Trabajo Nro. 1 planteábamos que hay diferentes tipos de proyectos según su *temporalidad*, según la *organización grupal* o según la *articulación entre áreas*. También presentábamos un esquema de *fases*, que puede ser útil para la gestación de proyectos (planificación previa, planificación detallada, puesta en marcha y control y evaluación del proyecto). Asimismo, planteábamos otra secuencia para ordenar las acciones: identificar las tareas, ordenarlas lógicamente, analizar las implicaciones, estimar los requerimientos de recursos y supervisar. No queremos imponer una modalidad, pero tampoco dejarlos a la deriva. Por eso, presentamos distintas posibilidades, con la idea de que cada escuela o cada grupo de docentes adopte o adapte la modalidad que le resulte apropiada. Una manera clásica y sencilla de organizar la formulación de proyectos es responder a un conjunto de preguntas básicas: qué, quién, dónde, cómo, cuándo, cómo, por qué, etc. Otra manera es orientarse por la elección entre pares opuestos. Enumeraremos algunas de estas opciones como sugerencia para estos proyectos:

A - Proyecto planificado vs. proyecto emergente

Necesariamente y para garantizamos un cierto éxito en la realización de un proyecto, prevemos una serie de pasos en la implementación del mismo para poder ir manejando las etapas que nos propusimos y salvar las contingencias que seguramente sucederán. Si nos atenemos rígidamente a lo planificado previamente, es probable que no tengamos en cuenta aportes que surjan de los participantes del proyecto. Esto nos hará perder la variedad y riqueza de propuestas que aparecen sobre la marcha. En el extremo opuesto, si sólo nos orientamos por lo emergente, nuestro proyecto tendrá una marcha azarosa e iremos derivando de tema en tema hasta encontramos muy lejos de las metas que nos habíamos propuesto.

B.- Proceso vs. producto

En algunos proyectos, nos interesará arribar a un producto concreto y palpable, como construir una cartelera, preparar una obra de teatro o formular un código de

convivencia. En otros proyectos, no habrá un resultado material, sino que nos propondremos brindar oportunidades de vivir experiencias que consideramos significativas. Es como si afirmáramos: no importa a dónde sino el cómo. Por ejemplo, conversar sistemáticamente, en un tiempo determinado, sobre la relación entre chicas y chicos, recibir las visitas periódicas de los padres para cierta tarea, etc. Entre ambos extremos, las posiciones son múltiples y hay infinidad de proyectos en los que ambos aspectos son importantes, pero conviene definir de antemano hacia dónde vamos, para poder evaluarlo después. Lo que estamos proponiendo es realizar esta elección en forma explícita y fundamentada, según la necesidad que busca satisfacer el proyecto.

C - Extensión vs. profundidad

Podemos analizar la estructura de un proyecto, considerando la relación que hay entre la extensión de los temas que encaramos y la profundidad con la que abordaremos los contenidos. En los extremos podemos elegir entre abordar un solo tema y trabajarlo con mucha profundidad o bien elegir una amplia gama de temas de los que sólo veremos un pantallazo general. Queremos poner de manifiesto aquí que los efectos que producirán ambas opciones serán diferentes y no que una opción sea mejor que la otra.

D - Proyectos para abrir preguntas o para generar respuestas

Hay proyectos en los que queremos arribar a ciertas respuestas para cuestiones abiertas con anterioridad; hay otros en los que queremos más bien abrir el diálogo e instalar cierto cuestionamiento. Lo relevante aquí es que a la hora de armar el proyecto, estaremos determinando si estamos proponiendo un camino de recreación de ciertos procedimientos que nos conducen a respuestas que ya conocemos, o bien si nos embarcamos en la investigación y el análisis de un sector de la realidad en donde nosotros aún no tenemos las respuestas o éstas son controvertidas. Obviamente, cualquier abordaje de la realidad nos permitirá construir ciertas respuestas a la vez que generará nuevas preguntas.

E - Proyecto cerrado vs. proyecto abierto

Podríamos plantear proyectos que de antemano delimiten quiénes serán los participantes de los mismos o también abrir proyectos que, incluyendo potencialmente a todos los miembros de la comunidad escolar, permitan que éstos se vayan sumando a su tiempo y voluntariamente.

3. LA ESCUELA EN PROYECTO

- ¡Pá... ya volví! exclamó Sebastián al tiempo que tiraba con rabia la mochila en un rincón.
- Pero... cómo, ¿hoy no tenías yudo? -preguntó el papá.
- Sí, pero me olvidé el carnet y no me dejaron entrar. Mientras Sebastián tomaba resignado un poco de gaseosa, el papá se dispuso a revisar en la mochila para tratar de encontrar el dichoso carnet.

El papá de Sebastián es integrante de la Comisión de Padres de un club del barrio y hace rato ya que viene pensando en la idea de unificar los carnets de los socios en una credencial única, que permita el acceso a todas las actividades a menor costo. Hoy, para participar en las distintas actividades Sebastián necesita: el carnet del club con la cuota social al día, el carnet de pileta que se paga aparte, el carnet de yudo que, si bien no se paga aparte, es necesario como control porque la actividad se realiza en las instalaciones de un gimnasio privado con el que el club tiene un convenio, el carnet de tenis que implica el pago complementario de una módica suma que sirve para solventar los gastos de las dos nuevas canchas que con gran esfuerzo se construyeron el año pasado, cerca de la sede social.

Varios integrantes de la Comisión están de acuerdo, pero algunos piensan que de ese modo los números no van a cerrar. El papá de Sebastián impulsa la idea. Piensa, por ejemplo, que al haber una credencial única, más socios se acercarán a tenis, teniéndolo ya pago. La idea se viene discutiendo ya hace varias reuniones y los ánimos están caldeados. Por otra parte, la gente de la administración se ha manifestado en contra de la propuesta, porque alegan que no tienen personal para realizar las modificaciones administrativas. Además, la Comisión dispone hoy de un monto de dinero extra, producto de una rifa exitosa. Varios integrantes, que ya han pasado los cincuenta, quiere ver hecho realidad el sueño de tener una nueva cancha de bochas, mientras que el "grupo de los jóvenes" anhela construir una nueva cancha de tenis.

Si bien una escuela difiere como institución de las características que posee un club, este ejemplo nos permite tomar un poco de distancia de nuestra problemática cotidiana, para reflexionar sobre cuáles son los elementos que podemos considerar como factores potenciadores u obstaculizadores a la hora de poner en marcha un proyecto. En principio podríamos señalar que toda decisión que los integrantes de la Comisión tomen estará "en sintonía" con los vínculos que los miembros tengan entre sí: el tiempo que hace que están en la Comisión, el grado de responsabilidad de cada uno, las alianzas que cada cual haya armado a lo largo de su gestión, las características personales; el modo en que cada uno define y argumenta que es lo urgente o lo importante, cuáles son para sí las prioridades, son todos factores que darán forma al modo en que las decisiones que se vayan tomando. En la escuela, no todos valorizarán las propuestas de la misma manera y al igual que en el club, la decisión que se tome estará condicionada, como factor potencializador o como obstáculo, por los elementos que señalamos más arriba.

En el club, como en cualquier institución, conviven propósitos de distinta naturaleza: hay propósitos comunes, que tienen que ver con la función social de la organización, pero también existen propósitos personales en tanto que participar en la Comisión del club, satisface necesidades de autorrealización, reconocimiento etc. Estos propósitos, muchas veces contradictorios, se sustentan en racionalidades de diversa índole. Querer unificar los carnets en una credencial única puede obedecer a una *racionalidad económica* mientras que desear la construcción de una cancha de bochas puede obedecer a una *racionalidad ideológica* relacionada con el lugar que se le quiere dar a una franja de la comunidad en las actividades del club o bien a una *racionalidad política* si lo que se está privilegiando es "quedar bien" con un determinado sector

de socios para posicionarse favorablemente frente a ellos. También puede obedecer a una combinación de todas ellas. Así, podemos preguntarnos ¿cuál es la racionalidad que prevalece en nuestra institución a la hora de decidir la realización de proyectos? Y esa racionalidad que identificamos, ¿es la racionalidad adecuada a la realización de cada proyecto?

Ni los propósitos institucionales ni los personales están "en el aire". Siempre están encarnados en personas que los dirimen en el terreno de las relaciones.

Para conseguir nuestros propósitos echamos mano a diversos elementos que nos sirven para legitimar nuestras intenciones: el papá de Sebastián, buscando conseguir sus fines y justificar sus propósitos, podría acudir a los estatutos del club, a la "tradición", a la invocación acerca del "modo habitual de resolver las cosas", al apoyo político de cierto sector de los asociados, a su autoridad formal etc. En relación con la escuela, podemos pensar que todo proyecto que exceda los límites del grado e involucre a varios grados, a varios docentes o padres, etc., pondrá en escena la presencia manifiesta o implícita de las diversas racionalidades puestas en juego. Y como no todos apreciamos la realidad de la misma manera, esta confrontación de distintas racionalidades puede ocasionar un conflicto que conspire contra la realización de un proyecto determinado. Por ejemplo, en torno a la educación en la paz y los derechos humanos, puede haber concepciones diferentes o algunos que consideren que nunca es el tiempo adecuado para iniciar su tratamiento; sobre educación sexual, puede haber diferencias de criterio en cuanto a la información que debe ponerse en juego en cada grado y cómo incluir la participación de los padres; etc.

¿Qué hacer entonces? Pensamos que parte indispensable de la elaboración de un proyecto, consiste en partir de una reflexión compartida. Para que cada uno pueda expresar el modo en que concibe lo que se está planeando, para construir acuerdos desde las diferencias, que permitan la realización de la tarea: "dime qué racionalidad sustentas y te diré qué ideas tienes acerca del proyecto".

Por otra parte, toda decisión se toma en el marco de los rasgos que determinan la identidad de una institución. Dentro de las características comunes a un determinado tipo de instituciones, cada una es singular y diferente a las otras y nos permite identificarla como tal a lo largo del tiempo. En este sentido la identidad institucional impone un marco de restricciones y posibilidades dentro de las cuales transcurren nuestros procesos de toma de decisiones. Si en el club del papá de Sebastián siempre las decisiones se han tomado desde una racionalidad política, privilegiando los "réditos" que las decisiones otorgan en términos de poder sobre los asociados, será difícil tomar una decisión que privilegie, por ejemplo, lo económico. Cabe entonces preguntarnos: ¿qué es lo que hace a nuestra escuela singular y única, parecida pero diferente a las otras escuelas? Y entonces: ¿cómo esas diferencias inciden favorable o desfavorablemente en la realización de nuestros proyectos? La identidad institucional será un factor preponderante al hacemos preguntas sobre los proyectos de *Formación Ética y Ciudadana*: ¿qué valores sustentamos en torno al consumo en nuestra escuela? ¿qué actitudes nos interesa promover en la educación ambiental? etc.

Muchas veces es la racionalidad afectiva la que prima en la tarea cotidiana de la escuela. Esto supone privilegiar en las decisiones, lo que se siente en relación a los demás. Por nuestra parte consideramos fundamental la dimensión socializante de la escuela, pero también es necesario señalar que privilegiar los afectos puede, a veces, volverse en contra de la realización de proyectos que requieren cierta división de tareas, asignación de roles para las distintas actividades

y una secuencia de trabajo ordenada. Un énfasis excesivo en los afectos emergentes de las relaciones interpersonales, puede desviarnos de las metas que nos propusimos y hacemos perder el tiempo en discusiones estériles y desgastantes. Se pierde así la mirada sobre el proyecto, quedando en primer plano el enfrentamiento personal. Un proyecto que nace, requiere de un clima de trabajo favorecedor en términos de la capacidad de escucharse, de incluir ideas diferentes a las propias, de construir una visión compartida que permita transformar los anhelos en acciones. Cuando las relaciones personales en el equipo docente no son las ideales, es la *tarea en común* la que puede permitir integrar y canalizar los aportes de todos. El liderazgo pasa entonces desde los integrantes, hacia la tarea y los resultados comunes que se quieren alcanzar. Retomando el ejemplo del club, si el papá de Sebastián quiere lograr sus propósitos, deberá primero generar un clima favorable dentro de la Comisión y esta tarea será un paso indispensable para lograr sus objetivos. Pensamos que lo mismo sucede en la escuela. La realización de proyectos transversales no podrá realizarse sólo "por orden superior": embarcarnos en estas propuestas requerirá probablemente que construyamos a la vez un clima de trabajo favorable.

Nos hemos referido hasta aquí a algunos factores a considerar a la hora de realizar proyectos. Hemos hablado de las relaciones entre los miembros de la institución, de los propósitos que sustentan, de cómo estos propósitos adscriben a diferentes racionalidades, de cómo la identidad institucional determina límites y posibilidades, del clima institucional, etc. Estas cuestiones cobran sentido, cuando las situamos en relación a lo que sucede en el entorno de la escuela y en la comunidad a la pertenece. La consideración del contexto y su incidencia en la situación institucional forma parte del entramado básico para la realización de proyectos, como factor co-organizador de las actividades escolares.

Tomando el ejemplo del club, ¿cuáles serán los aspectos situacionales que condicionarán las decisiones de la Comisión y las posibilidades de que el papá de Sebastián logre su propósito? Considerar por ejemplo, si el club se halla en un momento de crecimiento y captación creciente de nuevos socios o si se encuentra en retracción y ha perdido una cantidad considerable de ellos; si atraviesa una etapa de relativa calma o han ocurrido cambios significativos en los últimos tiempos, por ejemplo, un proceso eleccionario con cambio de autoridades; si los socios cuentan con otras ofertas de actividades en la zona de influencia del club o si el club es el único recurso con el que cuentan; si la población que concurre al club es de bajos recursos o de medianos ingresos; etc. Estos factores operarán en la situación más allá de que los integrantes de la Comisión y el papá de Sebastián los hayan tenido en cuenta, pero el considerarlos explícitamente, probablemente los lleve a identificar estrategias más acertadas para el cumplimiento de sus fines.

En cuanto a la escuela podemos pensar que sucede algo similar. Cualquier proyecto transversal estará "matizado" por la situación de la propia escuela y la de su contexto particular. Dado que los proyectos de *Formación Ética y Ciudadana* ponen de manifiesto ideas y valores de los participantes, será importante entonces relevar estas ideas y valores dentro de la escuela y en la comunidad particular a la que ésta pertenece. Tomando como ejemplo la perspectiva *educación en la salud*, los proyectos deberían considerar qué esperan los papás de los alumnos en cuanto al trabajo sobre normas sanitarias, si perciben a la escuela como colaboradora en las cuestiones de salud de sus hijos, si la propia escuela se percibe a sí misma como parte de los programas de prevención primaria del municipio, etc. Esto permitirá identificar expectativas y definir prioridades de trabajo.

4. PROPUESTAS PARA EL TRABAJO DEL AULA

En este apartado, presentamos algunos elementos para el armado de proyectos transversales, teniendo en cuenta las características generales del primer ciclo. Hemos denominado a los proyectos de la siguiente manera:

- *Acuerdos básicos para la tarea*
- *Diferentes y semejantes*
- *Compartir lo que nos pasa*
- *Aprender a andar por la ciudad*
- *Las fiestas de todos*

En el apartado destinado a cada proyecto, hemos incluido:

1. *Hacia dónde vamos*
2. *Qué esperamos que los chicos aprendan*
3. *Vinculaciones con las perspectivas transversales y con las áreas.*
4. *Sugerencias y recomendaciones generales para el docente*
5. *Algunas actividades posibles*

Muchas de las actividades que se proponen en el punto 5 retoman aquéllas que desde siempre se vienen realizando en las escuelas, procurando recuperarlas en el marco de proyectos de Formación Ética y Ciudadana.

La propuesta, desde la Dirección de Curriculum, es que se inicie el trabajo por proyectos transversales en el primer ciclo, durante 1996. Para ello, será conveniente llevar adelante por lo menos uno de los proyectos aquí presentados. La selección que realice cada escuela, las adaptaciones, los enriquecimientos y las modalidades de trabajo que se adopten, correrán por cuenta de los equipos docentes, en consonancia con los factores que hemos analizado en puntos anteriores.

4.A - Acuerdos básicos para la tarea

1. Hacia dónde vamos

Parte del éxito de todo emprendimiento reside en la apropiación de la tarea por todos y cada uno de los participantes. La escuela propone a los alumnos un desafío de largo alcance, con elementos muy valiosos para lograr la motivación de los chicos en el compromiso con el aprendizaje. Sin embargo, muchas veces la escuela da por supuesto ciertos criterios, normas o pautas, que frecuentemente requieren mayor atención para facilitar la comunicación y los acuerdos en el futuro. Nos referimos a los *acuerdos básicos* para llevar adelante la tarea. ¿Saben los chicos que recién entran a la escuela qué se espera de ellos y qué pueden esperar ellos de la escuela? ¿Conocen sus derechos y sus obligaciones? ¿Conocen las posibilidades que les abre la vida escolar? En algunos casos la respuesta puede ser afirmativa, sobre todo en los hijos de padres

escolarizados o, más aún, en los hermanos de chicos que concurren ya a la escuela. No obstante, incluso en esos casos será conveniente dedicar explícitamente un tiempo de trabajo a establecer acuerdos básicos. Algunas de las actividades que proponemos fueron pensadas para primer grado, pero es posible adaptarlas a segundo y tercero si no se han hecho con anterioridad. Hay también actividades y sugerencias que son para el inicio de cada grado.

2. Qué esperamos que los chicos aprendan

Esperamos que los alumnos puedan anticipar su futuro escolar, conociendo la estructura graduada de la enseñanza y, en especial, la nueva distribución en nueve grados. Es importante que los chicos conozcan los instrumentos de evaluación y acreditación antes de recibirlos al final del primer bimestre, para prever cuándo, cómo y sobre qué aspectos de la tarea serán evaluados. Queremos que la escuela *se presente* y se discuta en el aula qué cosas son las que más le interesa aprender a ese grupo concreto de alumnos. Asimismo, será necesario analizar qué normas y pautas de conducta permitirán a todos y a cada uno llevar adelante la tarea. Este análisis deberá desembocar en la adopción de normas concretas fundadas en el acuerdo de todos.

3. Vinculaciones con las perspectivas transversales y con las áreas

Este proyecto se inscribe principalmente en la perspectiva de la EDUCACIÓN EN LA INTEGRACIÓN GRUPAL Y LA CONVIVENCIA EN SOCIEDAD. Se relaciona también con las perspectivas de EDUCACIÓN EN LA PAZ Y LOS DERECHOS HUMANOS y EDUCACIÓN EN EL TRABAJO.

4. Sugerencias y recomendaciones generales para el docente

Los inicios de la escolaridad suelen ser una etapa que después se recuerda con cariño o con tristeza. La tarea del docente en este punto es escuchar con gran apertura y brindar confianza en lo que la escuela puede ofrecer. Es el tiempo en que se establece un vínculo con la escuela y lo que ella propone. Es necesario que cada chico se sienta respetado y contenido, que se apropie del inicio de un proyecto que lo involucra, que se sienta parte responsable de un desafío compartido.

Por otra parte, las actividades de este proyecto nos pueden servir para conocer mejor a los chicos. Solemos decir que no son "una tabla rasa", pero ¿qué lugar ofrecemos para que pongan en común su historia y sus expectativas? Este proyecto servirá para abrir un "contrato" de mayor participación de todos y compromiso con la tarea colectiva.

Asimismo, el diálogo que se abrirá no será sólo entre cada chico y la escuela, sino también hacia el interior del propio grupo. En tal sentido, será tarea del docente ayudar a que cada uno tenga un espacio y un momento para poner en juego sus intereses y experiencias, para que sea oído y respetado en su particularidad, para que cada uno sienta que puede proponer y escuchar propuestas.

Uno de los signos de apropiación de la tarea será la apropiación también de los espacios compartidos. Por eso será conveniente proponer y acompañar iniciativas de ocupar las carteleras o las paredes con los materiales que los chicos traigan o produzcan en clase. Además será

necesario someter a discusión y decisión del grupo algunos criterios para la organización de la sala: cómo distribuir las mesas, dónde dejar las mochilas o las camperas, etc.

5. Algunas actividades posibles

- **- Y vos, ¿para qué venís?**

Antes de encarar actividades de enseñanza, convendrá destinar un tiempo a escuchar y reflexionar sobre las expectativas de cada alumno: para qué viene a la escuela, por qué a esta escuela y no a otra, qué cosas lo entusiasman, cuáles le dan miedo, qué espera encontrar en sus compañeros. Puede ser útil enriquecer este diálogo con la presentación de la historia escolar de cada uno: que traigan fotos y recuerdos del nivel inicial, que cuenten anécdotas, que mencionen semejanzas y diferencias, etc. El docente podrá tomar nota de esta conversación (o conversaciones) para orientar el desarrollo del resto del proyecto. Asimismo, estas primeras ideas sobre la escolaridad nos ayudarán a comprender y acompañar el complejo y singular proceso de apropiación de la escuela por parte de los chicos; conocer sus temores y expectativas, por ejemplo, nos brindará elementos para "leer" actitudes que tal vez nos parecen extrañas, pero se entienden en la lógica de sus procesos personales.

- **- Entrevista a los chicos de segundo y de séptimo**

Para meterse en la trama de relaciones y situaciones de la escuela, puede ser útil para los chicos entrevistar a quienes transitaban antes el mismo camino que ellos. Por ejemplo, los chicos de primero pueden entrevistar a los de segundo y preguntarles qué aprendieron en primer grado, qué cosas les resultaron más fáciles o más difíciles, qué consejos les darían, qué actividades les parecieron más interesantes, etc. Los tres grados del primer ciclo pueden entrevistar a los alumnos de séptimo, que hasta ahora son el grado mayor de la escuela, para hacerles preguntas similares: cómo fueron sus primeros grados, qué cosas de las que aprendieron en esos grados siguen utilizando todavía, qué consejos les darían para transitar mejor por la escuela, etc.

- **- Entrevista a la directora, al personal de maestranza, a miembros de la cooperadora, etc.**

Cada miembro de la escuela cumple funciones específicas y algunas de ellas se relacionan con la vida cotidiana de los chicos del primer ciclo. Tanto el equipo de dirección como el personal de maestranza pueden contarles cuáles son sus funciones, qué esperan de ellos, qué pueden ofrecerles, qué les recomiendan para hacer más agradable y fructífero el tránsito por estos grados, etc. Incluso en escuelas muy grandes, o sobre todo en ellas, es importante intentar que cada uno de los chicos establezca un vínculo personal con todas las personas que participan de la vida institucional y tienen contacto con los alumnos de primer ciclo: que conozcan el nombre de cada adulto y dónde encontrarlo en caso de necesidad.

- **- Los nunca-nunca y los siempre-siempre**

Transitadas algunas semanas de trabajo compartido, será bueno sentarse a conversar sobre cómo estamos trabajando, qué cosas nos resultan más útiles o agradables y qué actitudes o

acciones dificultan la tarea. Será útil ubicarse en ronda y hablar de a uno, mientras el docente se encarga de garantizar a cada chico la posibilidad de hablar libremente y con respeto de y a sus compañeros. Como consecuencia de ese diálogo, llegarán a establecer acuerdos que pueden tomar la forma de "nunca-nunca" y "siempre-siempre". Esto significa hacer una lista de lo que adoptamos como reglas del grupo. Por ejemplo: nunca-nunca nos peleamos porque tenemos soluciones distintas a una cuenta; siempre-siempre escuchamos los cuentos que escribieron los compañeros, aunque no nos gusten; nunca-nunca les ponemos sobrenombres feos a otros chicos; siempre-siempre el que termina antes ayuda a los que no terminaron, nunca-nunca decimos secretos para darle celos a los otros, etc. La fuerza de esta actividad radica en que sea el grupo el que asuma la potestad de legislar sus propias normas, bajo la tutela y con la orientación de un adulto. De este modo, las normas se empezarán a reconocer como resultado de una necesidad y con posibilidad de ser revisadas y cambiadas. Asimismo, esta tarea realizada periódicamente permitirá al grupo comprometerse en el contralor de las normas. Va de suyo que el docente también acepta respetar y cumplir esas normas, en la medida en que su participación en el aula lo requiera.

- - Escuelas de otros tiempos y lugares

Esta actividad se vincula con los contenidos de las Ciencias Sociales para el primer ciclo. Podemos analizar fotos, grabados e ilustraciones de escuelas en diferentes momentos de la historia, para ver qué semejanzas y diferencias hay con nuestra propia escuela. Asimismo, podemos visitar o establecer contacto por carta con otras escuelas diferentes de la propia, que nos permitan conocer mejor la escuela que integramos y conocer otras realidades. Al decir diferentes, incluimos diferencias de variada índole: geográfica (urbana-rural-otras ciudades), de gestión (pública-privada), de recuperación, hospitalaria, de jornada simple o completa, etc. Lo importante es que la actividad lleve a los chicos a reflexionar sobre la tarea básica de la escuela, donde se enseña y se aprende. Se puede vincular a esta actividad el análisis de qué enseña la escuela y por qué selecciona esas áreas o quiénes enseñan y quiénes aprenden en la escuela.³ También será oportunidad de analizar y valorar los aprendizajes que se realizan fuera de la escuela: en las familias, en el club, en los lugares de vacaciones, en los medios de comunicación, en los libros, etc.⁴ Esos aprendizajes externos a la escuela pueden ser la base de aprendizajes sistemáticos escolares y, por otra parte, constituyen una parte considerable de la historia personal de cada uno.

- Carta para mi futuro

Como cierre de este proyecto, podemos proponer a los chicos que se escriban una carta para ellos mismos cuando sean más grandes (para fin de año, para fin del ciclo o para fin de la EGB). Si no pueden hacerlo solos, pueden dictársela de a uno al docente o hacerla con sus

³. Cabe precisar que el aprendizaje compromete a todos los miembros de la escuela, mientras que el desarrollo de proyectos de enseñanza es responsabilidad del docente. De todos modos, la enseñanza en sentido amplio también es derecho y posibilidad de todos los miembros de la escuela que quieran aportar su saber a la experiencia colectiva.

⁴. Los chicos aprenden en esos ámbitos, por ejemplo, a andar en bicicleta, construir barriletes, usar el teléfono u otros aparatos, comprar en los negocios, regar las plantas, etc.

padres o hermanos como tarea. Lo interesante es que sea individual y que no la lea el resto del grupo, salvo que alguno quiera darla a conocer. En la carta pueden poner lo que les gustaría que sucediera en los años que van a pasar en la escuela. Las cartas quedarán cerradas y guardadas en un lugar seguro para ser abiertas cuando lo hayan determinado. Al principio puede ser extraño conservar las cartas por varios años, pero luego puede instalarse como costumbre institucional, lo cual garantizará que esas cartas sean preservadas y se realice una tarea con ellas en el momento oportuno. Esta actividad puede servir como producción de cierre del proyecto.

4.B - Diferentes y semejantes

1. Hacia dónde vamos

En el Documento de Trabajo Nro.1, desarrollamos el tema de la identidad, las diferencias y heterogeneidades y la construcción de una identidad compartida. Allí decíamos: *"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."* Este enunciado general significa un desafío complejo y, para muchos, puede resultar utópico. Para nosotros también. Por eso lo postulamos, como un horizonte siempre inalcanzado, pero siempre presente para orientar nuestra caminata. Ahora bien, ¿cómo podemos enriquecer nuestra identidad articulando lo diverso en el primer ciclo? Este proyecto esboza algunas pistas para construir juntos una respuesta a esta pregunta.

2. Qué esperamos que los chicos aprendan

Nos interesa que los chicos entiendan que existen diferencias, que no siempre las diferencias implican que una cosa es mejor y otra es peor, que algunas diferencias son útiles y necesarias. Queremos que los alumnos reflexionen también sobre sus propias cualidades y las semejanzas y diferencias que hay entre ellos y sus compañeros. Buscamos establecer acuerdos para incluir las diferentes características y necesidades de los compañeros: según sus pautas familiares, las chicas y los varones, las características especiales de cada uno, etc. Nos interesa que se analice cómo resolver los problemas o conflictos. Otro tema de reflexión será la distinción entre ser compañeros y ser amigos. Por otra parte, analizaremos con ellos que algunas diferencias implican desigualdades e injusticias. Finalmente, este proyecto puede incluir el trabajo sobre los derechos infantiles a partir de la Declaración de los Derechos del Niño.

3. Vinculaciones con las perspectivas transversales y con las áreas

Este proyecto se inscribe principalmente en la perspectiva de la EDUCACIÓN EN LA PAZ Y LOS DERECHOS HUMANOS. Se relaciona también con las perspectivas de EDUCACIÓN EN LA INTEGRACIÓN GRUPAL Y LA CONVIVENCIA EN SOCIEDAD, EDUCACIÓN EN LA SEXUALIDAD, EDUCACIÓN EN EL CONSUMO y

EDUCACIÓN EN LA COMUNICACIÓN SOCIAL. Asimismo, se relaciona con contenidos de Ciencias Sociales.

4. Sugerencias y recomendaciones generales para el docente

Un aspecto a considerar aquí es la diferencia en el nivel de exigencia, que el docente lógicamente establece en función de los ritmos personales en la adquisición de conocimientos. Dar más tiempo para finalizar una tarea, "ayudar" a unos más que a otros, puede generar en algunos chicos un sentimiento de injusticia al no percibir las razones del maestro para el establecimiento de esas diferencias. Pensamos que es importante reflexionar aquí con los chicos sobre la naturaleza de los procesos de aprendizaje en cuanto a los tiempos y procesos personales de apropiación del conocimiento que cada uno tiene, las diferencias en cuanto a motivaciones y facilidad para realizar algunas tareas más que otras, etc. La igualdad, en este caso, no es dar a todos lo mismo, sino a cada uno según su necesidad, para arribar a un mismo resultado.

Una de las apreciaciones críticas de los docentes hacia sus alumnos es que "son un grupo muy heterogéneo", valorando negativamente esa heterogeneidad. Esta mirada trasluce una tradición pedagógica de igualación por los procesos, relacionada con los aportes del conductismo. Por nuestra parte, creemos que la heterogeneidad y las diferencias existen, ya sea que se las acepte o se las rechace, por lo que vemos conveniente abordar su existencia como una condición necesaria y no como una carencia específica de ciertos grupos. La heterogeneidad enriquece la tarea grupal, en tanto multiplica los aportes personales y produce articulaciones más interesantes y complejas. Del mismo modo, en otro nivel, las diferencias enriquecen nuestra vida social y nuestra identidad nacional. En este proyecto, proponemos que la escuela promueva la aceptación de las diferencias como herramienta de enriquecimiento mutuo en los alumnos.

5. Algunas actividades posibles

- - Me gusta - no me gusta

Muchas veces, a los chicos de primer ciclo les resulta difícil plantear sus diferencias de elecciones o de criterios y diferenciarse del grupo total. Para tematizar esta dificultad y promover cambios, podemos plantear una actividad que dé inicio a este proyecto. Que cada uno anote en papelitos sus preferencias y desagradados en comidas, juegos, libros, colores, lugares, etc. Los papelitos pueden desplegarse organizadamente en un panel. Esto promoverá un diálogo sobre la posibilidad y la necesidad de que haya diferencias, a la vez que abrirá el tema para seguir abordándolo.

- - Allá lejos y hace tiempo

Algunos de los temas de Ciencias Sociales nos permitirán conocer cómo vivían las familias de otros tiempos o cómo son las de otros lugares; cómo eran las escuelas de otros tiempos o las de otros lugares; etc. A veces estos temas pueden generar la sensación de que, si otros se organizan de formas diferentes, todos nosotros lo hacemos por igual. Es decir, comparar nuestras características con las de muchos otros, puede promover la fantasía de que no hay diferencias entre nosotros. Por eso es bueno que, a la par que se estudian organizaciones sociales y costumbres de otros tiempos y lugares, pongamos en juego las pautas y costumbres

diferentes dentro de nuestro propio grupo. Por ejemplo, en las familias suele haber costumbres vinculadas con los orígenes de los antepasados: comidas típicas, bailes, frases, festejos, etc. Podemos brindar el espacio para que cada familia muestre o comparta con las otras algunas de estas costumbres que heredaron de "allá lejos y hace tiempo".

- - Mujeres y varones

Los chicos del primer ciclo pueden indagar los cambios en los roles masculino y femenino, a través de lo que hoy pueden hacer por igual y su relación con cómo era antes. Cada uno puede preguntarle a sus familiares: cuáles eran las diferencias en el trabajo, en las formas de vestirse, en actividades que antes sólo hacían unos y no otros, en las responsabilidades dentro del hogar, etc. Pueden preguntar también en qué aspectos sigue habiendo diferencias que se ven como injustas. Las conclusiones podrían analizarse en encuentros separados entre las nenas por un lado y los varones por otro, combinando los alumnos de los tres grados (o por lo menos de dos grupos) y luego cotejar lo que sucedió en cada encuentro, cuidando que este encuentro del grupo en su totalidad no adopte la forma de una confrontación, sino, como sugeríamos, de un *cotejo*. Otra posibilidad es convocar a un panel o mesa redonda con padres, docentes y otros personajes de la comunidad, para que los chicos escuchen opiniones diversas sobre las diferencias y desigualdades entre ambos géneros. Otra posibilidad más es entrevistar a personas que realizan actividades consideradas atípicas para su género: mujeres taxistas, varones bailarines, etc. Ellos pueden plantear las situaciones de discriminación que observan en su vida cotidiana.

- - Todos y Algunos

Las normas escolares son iguales para todos. Sin embargo, admiten ciertas excepciones, para atender situaciones particulares de los alumnos. Esta flexibilidad y adecuación, a veces es percibida como injusticia o arbitrariedad por parte de los chicos. Una actividad posible es formular y analizar las normas e identificar sus aspectos diferenciales. Para ello será útil hacer un listado de las normas que tenemos en el aula y también recorrer la escuela para verificar en que medida las normas vigentes contemplan por ejemplo a los chicos que tienen alguna discapacidad motora. Los chicos con dificultades visuales o auditivas pueden elegir un lugar cercano al pizarrón, a algunos que viven muy lejos se les permiten ciertas demoras justificadas, etc. Sobre la existencia de esta flexibilidad se puede preguntar al director de la escuela y también sería interesante proponer normas diferenciadas allí donde hay necesidades todavía no atendidas, y reflexionar sobre la responsabilidad de quienes han sido beneficiados con alguna flexibilización de ciertas normas (por ejemplo la demora).

- - Mayores y menores

Las diferencias de edad en la escuela primaria conllevan también grandes diferencias físicas entre los alumnos de diferentes grados. Es común escuchar en las escuelas que los de séptimo "se llevan por delante" a los de primero en los recreos o que éstos se aprovechan de que son chicos para burlarse de los grandotes y buscar raudamente el auxilio de un adulto. ¿Por qué no establecer acuerdos sobre la convivencia en los espacios comunes? Cada grado podría formular un listado de los problemas que considera más importantes y de las soluciones que propone. Luego, delegados de cada grado podrían reunirse para llegar a acuerdos básicos. Será necesario que un adulto asista a esas reuniones y las modere, para garantizar que la palabra de cada uno sea escuchada. Posiblemente, más adelante esa presencia podrá ir disminuyendo.



- - **Diferencias en el arte y en la vida**

Una visita a un museo permitirá a los chicos apreciar las diferentes formas de ver la vida y el mundo según diferentes artistas. Se puede aprovechar los ciclos de los museos de Buenos Aires y visitar algunos que reúnan artistas diferentes en torno a un mismo tema. Si los docentes nos animamos a estimularlos, los alumnos del primer ciclo son gustosos observadores de las obras plásticas; la guía del adulto les permitirá descubrir las diversas sensibilidades detrás de las esculturas, cuadros y otros objetos de los museos. En torno a ellos, puede iniciarse un diálogo sobre *para qué sirve que haya diferencias*. Allí aparecerán ideas muy variadas, que el docente podrá agrupar y ayudar a conceptualizar: las diferencias sirven para complementarnos (si no hubiera diferentes cuadros de fútbol no se podrían organizar partidos o campeonatos; las diferencias sirven para superarnos (si todos tuviéramos las mismas ideas, no nos daríamos cuenta cuando estamos equivocados); las diferencias sirven para poder elegir (si tuviéramos una sola opción para todo...), etc. La intención de este ejercicio es valorizar las diferencias, por lo que puede darse un cierre que sintetice esta idea: que cada uno escriba en su cuaderno cómo es y qué cosas le gustan de cómo es; que armen un muñeco con papeles y cajas sumando características diversas de todo el grupo; que peguen los cartelitos en un collage agregándoles fotos y dibujos; etc. Estas propuestas vinculadas a la producción artística pueden generar un producto de cierre del proyecto en su conjunto.

4.C - *Compartir lo que nos pasa*

1. Hacia dónde vamos

La llegada de un compañero nuevo, la ida de otro, el nacimiento de un hermanito, una mudanza, el fallecimiento de un familiar, etc. son situaciones cotidianas y frecuentes en todo grupo escolar. Cada una de estas situaciones implica movilizaciones afectivas que influyen en toda la conducta de los chicos incluyendo también sus conductas intelectuales. Por tal motivo, es parte de la tarea del docente atender a estos cambios, contener al chico o al grupo que se ve afectado por esa situación, y promover los aprendizajes vinculados con ella.

2. Qué esperamos que los chicos aprendan

Si revisamos nuestra propia historia escolar, probablemente la actitud de la escuela ante las situaciones de impacto afectivo sea uno de los recuerdos más nítidos, que produjeron enseñanzas profundas. Recordamos lo que nos dijo un maestro cuando falleció nuestra abuela, cómo nos recibió el grupo cuando llegamos a una escuela nueva, la confianza de la profesora de matemática cuando no nos salían las cuentas en los días en que estaba por nacer un hermanito, etc. Asimismo, recordamos con dolor las ausencias y las incomprensiones de la escuela, aquellas situaciones que los docentes no supieron ver ni contener. Nos interesa que los alumnos internalicen la figura del adulto en la escuela (y no nos referimos con exclusividad al maestro) como

alguien en quien es posible confiar, apoyarse y ser sostenido afectivamente. También los chicos aprenderán a acompañar y ser acompañados por su propio grupo de pares.

3. Vinculaciones con las perspectivas transversales y con las áreas

Este proyecto se inscribe principalmente en la perspectiva de la EDUCACIÓN EN LA INTEGRACIÓN GRUPAL Y LA CONVIVENCIA EN SOCIEDAD. Se relaciona también con las perspectivas de EDUCACIÓN EN LA PAZ Y LOS DERECHOS HUMANOS, EDUCACIÓN EN LA SALUD, EDUCACIÓN EN LA SEXUALIDAD Y EDUCACIÓN EN LA COMUNICACIÓN SOCIAL.

4. Sugerencias y recomendaciones generales para el docente

Nos interesa recalcar que gran parte de la enseñanza de valores y actitudes tiene lugar en momentos no previstos de enseñanza y, particularmente, frente a situaciones críticas. Ahora bien, ¿cuándo y cómo nos preparamos los maestros para hacer frente a estas situaciones? Probablemente nunca en forma explícita, ya que suelen estar ausentes de la formación de base. Sin embargo, nuestra propia historia emocional nos ha dado esquemas de acción para dar respuesta a estas demandas con mayor o menor grado de solvencia, con mayor o menor adecuación a la realidad, con mayor o menor grado de compromiso. Nuestra propia historia emocional constituye nuestros "saberes previos" en la materia. Por este motivo, se torna necesario hacer explícita nuestra formación emocional y ética, poniendo en cuestionamiento nuestros preconceptos y nuestras prácticas. En este caso, queremos brindar elementos para esa tarea, sin pretender agotarla ni tan siquiera profundizar en todo lo necesario: sólo pretendemos abrir caminos de reflexión.

Centramos nuestra atención en las situaciones que inciden de una u otra forma en la enseñanza y el aprendizaje. Insistimos en esta vinculación, porque otro desequilibrio presente en algunas escuelas es que la tarea de enseñanza se reemplaza por el acompañamiento de procesos afectivos. En este punto nos interesa ser claros: la escuela no es un espacio terapéutico. La tarea de la escuela es distribuir saberes socialmente válidos y relevantes para la vida en sociedad. No está en sus posibilidades interpretar los procesos psíquicos profundos de los alumnos y mucho menos de sus familias. Sí es necesario atender y contener los procesos de crecimiento personal y de relación de los chicos con su grupo de pares, en función de llevar adelante la tarea escolar.

No se trata, en este caso, de un proyecto planificado con un tiempo determinado, sino que buscamos acompañar situaciones que suelen darse en los grupos escolares. Obviamente, la variedad de situaciones fortuitas es infinita y cada una tiene características muy particulares, por lo que resulta imposible predecirlas o anticiparlas en su totalidad o brindar herramientas que sean válidas en cualquier contexto o circunstancia. Por este motivo, ponemos a su disposición algunas actividades posibles que indefectiblemente requerirán la adecuación a la circunstancia particular a la cual se apliquen.

5. Algunas actividades posibles

- - El álbum escolar

Es probable que durante el transcurso del ciclo algún compañero deje el grado. y también que nuevos compañeros se incorporen. Ayudará a la despedida, tanto para el que se va como para los que se quedan, elaborar entre todos una carpeta que será entregada al compañero que deja la escuela. Esta puede incluir diversos elementos: un dibujo realizado por cada compañero del grado, textos breves sobre las actividades compartidas, fotos del grado y de otros lugares significativos de la escuela etc. También será interesante promover que aquel que se despide pueda hacer algún trabajo similar para dejar a sus compañeros. Siempre será importante abrir un espacio de diálogo grupal en donde puedan expresarse los motivos del alejamiento y los sentimientos vinculados al mismo.

- - Bienvenida

También es probable que nuevos compañeros se incorporen al grado. En este caso es posible planificar con los chicos una visita guiada por la escuela y una presentación del modo en que se trabaja en el grado. Podemos trabajar sobre la pregunta: ¿qué sería importante que el nuevo compañero sepa para sentirse bien y trabajar con nosotros? Esta es una buena oportunidad para recordar cómo se sentían ellos al entrar al colegio, qué cosas les fueron dando seguridad, etc. Es posible organizar una actividad donde distintos chicos cuenten al compañero nuevo cómo se trabaja en el grado, cuáles son las normas de trabajo, cómo es un día habitual en el grado, cómo es la organización habitual de la jornada, etc. Esta actividad puede trabajarse lúdicamente si la presentación adquiere, por ejemplo, la forma de un noticiero televisivo, si incluye la invención de una canción de bienvenida, etc.

- - El diario del grado y las rondas grupales

Cuando algún acontecimiento doloroso aqueja a uno o varios integrantes del grado es necesario "hacer un lugar" para que estos afectos puedan ser manifestados y de este modo recibir apoyo y acompañamiento. El solo hecho de poder compartir con los otros lo que me pasa, conversando con mi grupo y mi maestro o maestra, es ya una ayuda efectiva que alivia en cierto modo el dolor que se siente.

En el primer ciclo este compartir puede simplemente asumir la forma de una ronda grupal en donde ayudados por el maestro o la maestra los chicos cuenten lo que les pasa y puedan escuchar una palabra de apoyo del docente y de sus compañeros. Escribir o dibujar sobre el tema, con frecuencia ayuda a compartir sentimientos difíciles de expresar. Luego es posible conversar sobre aquello que se dibujó o escribió. Puede llevarse también un cuaderno en donde rotativamente los chicos vayan escribiendo y dibujando los acontecimientos para ellos significativos, tanto sucesos personales como aquellos que van ocurriendo en la escuela.

También podemos tener un "cuaderno viajero" que viaje a la casa de los compañeros enfermos con mensajes y dibujos de los chicos, tareas para realizar en casa, etc. Luego este cuaderno vuelve al grado con los mensajes del compañero enfermo y es respondido, etc.

4.D - Aprender a andar por la ciudad

1. Hacia dónde vamos

En el Documento de Trabajo Nro.1, planteamos que la educación vial era parte constitutiva de la educación ambiental, sobre todo para las escuelas de zonas urbanas, como todas las que dependen de la MCBA. Sobre esta temática, postulamos la adopción de dos finalidades principales: brindar información acerca del tránsito, y promover actitudes de respeto de las normas vigentes y de los demás vecinos, peatones y usuarios de los servicios de transporte urbano de pasajeros. Ahora bien, resulta necesario acotar las expectativas relacionadas con esas finalidades para cada ciclo de la EGB. Por este motivo, entendemos que en el primer ciclo debe prestarse atención a la formación del peatón, es decir, al desarrollo de las competencias básicas para circular individualmente por espacios reducidos de la trama urbana. El segundo ciclo será preponderantemente el tiempo de preparación para el uso de transportes públicos de pasajeros y el tránsito en vehículos traccionados por el hombre (bicicletas, etc.) y el tercer ciclo estará destinado a la preparación para cuando, en un futuro, se conduzcan vehículos automotores de diverso tipo (ciclomotores, motos, automóviles, etc.). Tal división pretende atender a las características y demandas propias de cada edad, pero requiere la revisión en cada comunidad escolar, para adecuarse a la población específica que se atiende.⁵

2. Qué esperamos que los chicos aprendan

Nos interesa que los chicos conozcan las calles y los lugares característicos de su entorno cercano, que aprecien las zonas más transitadas, que reconozcan las señales de tránsito que allí se encuentran, que analicen el sentido de algunas normas y que se planteen soluciones posibles a problemas de tránsito que aún no están resueltos.

3. Vinculaciones con las perspectivas transversales y con las áreas

Este proyecto se inscribe principalmente en la perspectiva de la EDUCACIÓN AMBIENTAL. Se relaciona también con las perspectivas de EDUCACIÓN EN LA CIUDADANÍA y EDUCACIÓN EN LA COMUNICACIÓN SOCIAL. Asimismo, se relaciona con contenidos de Ciencias Sociales.

4. Sugerencias y recomendaciones generales para el docente

Cuando decidimos incluir la educación vial dentro de la perspectiva de educación ambiental, consideramos que los enfoques habituales de esta temática se centran en la enseñanza de normas y actitudes. Por nuestra parte, entendemos que no es posible enseñar

⁵. Por ejemplo, priorizamos la formación del peatón durante el primer ciclo, entendiendo que es la edad en que la mayoría de los chicos de nuestras escuelas comienzan a circular autónomamente en las cuadras cercanas a su casa. Esta afirmación general no pretende desconocer la realidad de numerosos chicos que pasan, desde más pequeños, largas horas en la calle y aprendieron a los tumbos a transitar por ella. Las escuelas que atiendan a estos chicos deberían reflexionar sobre la forma de adecuar esta formación a esas necesidades. Tal vez, reconocer la calle bajo la contención de un adulto implique otros aprendizajes.

constructivamente las normas y promover actitudes verdaderamente autónomas si no es vinculando esas normas y actitudes con la realidad en la cual se sustentan. Dicho en otros términos, la educación vial cobra sentido en el contexto del tránsito, que es una problemática de los ambientes contruidos y habitados por las sociedades, y la enseñanza no puede olvidar este vínculo básico.

Por este motivo, una cualidad esencial de los proyectos de educación vial es que deben incluir salidas a la zona que circunda a la escuela, para ver en funcionamiento lo que en el papel escrito son sólo enunciados. ¿Dónde y para qué hay semáforos? ¿cuál es el destinatario de las diferentes señales de tránsito? ¿qué lugares de la zona son más riesgosos para el peatón y por qué? ¿cuáles son las normas que la gente menos respeta? ¿cuáles son las actitudes que más/menos tienen en cuenta el cuidado propio y de los otros?, etc., son preguntas que los chicos del primer ciclo resolverán en el diálogo entre la información conceptual y la observación directa de su entorno cercano.

No hablamos de una salida "rapidita y excepcional". Proponemos que las salidas sean por lo menos cuatro ó cinco; con objetivos claros cada vez; con tareas para realizar antes, durante y después de la salida; con acompañantes adultos que colaboren con la tarea de chicos y docente; con actividades diferentes como observación, entrevistas, dibujos "in situ"; etc. Las salidas pueden comprometer a un grado o a varios, juntos o mezclados: puede ir un grupo de cada grado hacia un "lugar peligroso",⁶ con la maestra de primero; otros grupos de los mismos grados, hacia otro lugar, con la maestra de segundo, etc. Luego, cada grado hará un plenario contando lo que hizo cada grupo en la salida. Por otra parte, la presencia de padres, madres y otros familiares de los alumnos es un auxilio importantísimo, al que no siempre los docentes recurrimos suficientemente. Ellos pueden acompañar a un grupito en su tarea, con consignas claras y precisas formuladas por el docente y conversadas con ellos con anterioridad.

Otra cualidad esencial de los proyectos de educación vial que proponemos es que deben atender las necesidades propias de la zona de la escuela: la presencia de una vía de ferrocarril o una autopista, la cercanía de un centro de trasbordo, la presencia de zonas comerciales o de actividades administrativas, el tránsito de camiones de carga, y muchos otros factores, condicionan la circulación peatonal y establecen prioridades en el tratamiento de las normas. En consecuencia, la calidad de los proyectos que se formulen dependerá en buena medida de un análisis minucioso y conjunto, por parte de los maestros de primer ciclo, de las características viales de la zona de la escuela. Para ello será necesario destinar un tiempo de trabajo a recorrer la zona con la mirada atenta a esta dimensión de la ciudad, y ya no sólo con la mirada del transeunte: a veces una salida para observar algo específico nos lleva a "ver" algo que todos los días miramos y no percibimos. Entendemos que un proyecto de educación vial será eficaz en la medida en que responda a las características y demandas particulares de cada escuela. Esto no supone quedarse sólo en la zona cercana a la escuela, sino empezar por ella y "anclar" los contenidos específicos de la educación vial en un principio en el ambiente cercano a los alumnos. De otra manera, los

⁶. Como se verá más adelante, llamamos "lugar peligroso" a aquel que, por sus características de circulación o frecuencia de accidentes, requiere una atención especial de parte de los peatones y un tratamiento particular en la enseñanza escolar: cruces de ferrocarril, avenidas anchas, cruces de diagonales, etc. No estamos propiciando en modo alguno que se ponga a los alumnos y alumnas en peligro.

conocimientos que se postulen para la enseñanza no aparecerán fuera de contexto y asépticos (como sucede a veces con estos contenidos), sino dando respuesta a experiencias vitales propias de los chicos.

5. Algunas actividades posibles

• Lugares peligrosos

Como consecuencia de la recorrida previa de los docentes, quedarán establecidos algunos lugares del barrio característicos por su peligrosidad o frecuencia de accidentes. Sobre esos lugares pueden realizarse diversas actividades: observación y análisis de las actitudes de los peatones que andan por allí, registro de carteles y señales (tanto de los presentes como los que no están y sería bueno que estuvieran), preguntas a los vecinos acerca de las causas del problema, etc. Como cierre, podemos organizar una campaña de difusión de las conclusiones. La campaña puede incluir un acto en la calle, carteles indicadores confeccionados en la escuela, etc.

• - Semáforos y señales

Una salida por las manzanas cercanas a la escuela puede incluir la observación de los semáforos. En ella, podemos registrar el tiempo que dura cada luz, la relación entre el tiempo del semáforo común y el peatonal, las diferentes posiciones de cada tipo de semáforo, etc. La observación debe incluir buscar el equipo controlador, ubicado en la misma esquina, en una caja metálica. De paso, podemos recorrer todos juntos los cuatro cruces, respetando el ritmo que los semáforos pautan. Si creemos que el tiempo es demasiado largo o demasiado corto o vemos que el equipo controlador está tapado de carteles, podemos enviar nuestras recomendaciones a la Dirección de Señales Luminosas de la MCBA. La observación puede incluir también el comportamiento de los peatones y de los autos: por qué carril van los colectivos y taxis, dónde se detienen los autos, etc. La observación nos permitirá distinguir entre lo que está pautado por la ley y lo que efectivamente sucede, niveles entre los que necesariamente hay cierta distancia, pero que frecuentemente es demasiado grande en las cuestiones de tránsito en nuestra ciudad. Es necesario observar que hay señales que son para los autos y señales que son para los peatones (franjas blancas para el cruce, semáforo peatonal, paradas de colectivo, etc.).

• - Idas y recorridas

Los de tercero podrán usar el plano del barrio (que analizan en Ciencias Sociales) o al menos de las manzanas que circundan la escuela. Con él podrán planificar una visita a lugares significativos del barrio, decidiendo qué les conviene visitar primero, por qué calles van a pasar, etc. Al presentar propuestas, el docente pedirá que incluyan opiniones sobre qué distancias son más cortas o más largas, qué cruces son más riesgosos, etc. También puede realizarse el trabajo inverso: realizar primero un recorrido determinado y luego reconstruirlo en el aula sobre un plano. Se puede ubicar también el domicilio de algunos alumnos que viven en la zona y plantearse sobre el plano por dónde pueden ir para visitarse. Del mismo modo, si se ubica en el plano el cuartel de bomberos o el hospital, pueden analizar qué recorrido sería más adecuado para el coche bomba si hubiera un problema en la escuela o que recorrido habría que seguir desde la escuela para una emergencia médica.

- - **Pequeños intendentes**

Luego de enseñar algunas de las principales señales de tránsito (sobre todo las que involucran a los peatones) y de estudiar la zona cercana a la escuela (plano, sentido de las calles, lugares peligrosos, etc.) los chicos podrán decidir dónde ubicarían las señales (suponiendo que no haya ninguna). Para hacer el juego más realista, luego de que distribuyan en el plano todas las señales que consideran convenientes, el docente puede decirles que el presupuesto no alcanza para tantas y hay que reducir el número a cierta cantidad determinada. En ese caso, discutirán cuáles son indispensables y cuáles son menos prioritarias. Será bueno comparar el resultado de este análisis con los carteles que efectivamente hay en la zona enviar las conclusiones al organismo municipal correspondiente y ponerlas en una cartelera abierta a la comunidad.

4.E - Las fiestas de todos

1. Hacia dónde vamos

Los Actos Escolares pueden ser situaciones cargadas de sensaciones muy diferentes: si para algunos suponen alegría, festejo y emoción compartida, para otros implican aburrimiento, tensiones o trámites sin sentido. Probablemente todos preferimos generar situaciones más cargadas de aquellas sensaciones que de éstas, pero ¿cómo recuperar el sentido de los Actos? Creemos que es importante rescatar su valor de fiesta, con todo lo que este concepto encierra, es decir, su carga de alegría y también de conquista compartida. Los actos escolares se inscriben en la larga tradición de los pueblos que festejan los hitos constitutivos de su identidad. Por eso creemos conveniente dedicar un tiempo del primer ciclo a trabajar sobre los Actos Escolares, pero no con vistas a este o aquel Acto, sino a la noción y el por qué de los actos en su conjunto.

2. Qué esperamos que los chicos aprendan

Nos interesa explicar a los chicos que las efemérides son ante todo festejos y que involucran a todos los habitantes del país. Que esas fiestas se originan en hechos históricos importantes de la vida en común y que representan ciertos valores compartidos. En ellas tienen lugar preponderante algunos de los símbolos que nos identifican.

3. Vinculaciones con las perspectivas transversales y con las áreas

Este proyecto se inscribe principalmente en la perspectiva de la EDUCACIÓN EN LA CIUDADANÍA. Se relaciona también con las perspectivas de EDUCACIÓN EN LA INTEGRACIÓN GRUPAL Y LA CONVIVENCIA EN SOCIEDAD, EDUCACIÓN EN LA PAZ Y LOS DERECHOS HUMANOS y EDUCACIÓN EN LA COMUNICACIÓN SOCIAL. En momentos determinados de la escolaridad, retoma contenidos de Ciencias Sociales.

4. Sugerencias y recomendaciones generales para el docente

Frecuentemente, los mismos chicos que se aburren con el Himno Nacional y miran sin ganas la entrada de la Bandera, conocen de memoria todos los cantitos de la hinchada de su

equipo de fútbol y pueden pelearse a trompadas si alguien menosprecia los colores de su cuadro. ¿Por qué esa diferencia? Tal vez porque la pertenencia a un equipo o a otro se pone en juego en los partidos de todas las semanas, mientras que la nacionalidad es algo más difuso. Una posibilidad de iniciar otro vínculo con los símbolos patrios es entender primero que son símbolos que, tanto como los colores de los clubes, que nos identifican y diferencian de otros.

Esa identidad se construye en parte en torno a los grandes relatos fundacionales y los chicos merecen conocerlos. Por eso, proponemos contarles cómo fue nuestra revolución y guerra de Independencia, no tanto para que aprendan historia en esta actividad, sino para revivir las emociones de quienes inventaron una nueva nacionalidad. Que revivan en el relato las esperanzas y temores de los revolucionarios, las alegrías y penas de los ejércitos, los peligros siempre latentes, los futuros soñados. Nuestros símbolos nacen allí, en el fragor de la batalla, para dar a los soldados un estímulo fuerte para enfrentamientos mucho más importantes que los encuentros deportivos. El relato puede construirse oralmente, puede incluir videos o películas, puede implicar visitas a museos o edificios históricos.

Contar este relato no es lo mismo que enseñar historia: aquí se ponen en juego emociones; en la historia promovemos un análisis crítico. Tal vez la confusión entre ambos nos ha llevado a pensar que sólo es posible uno u otro abordaje, cuando en realidad necesitamos recuperar el sentido de los procesos de gestación de nuestra nacionalidad a la par que promovemos un análisis crítico de los hechos y actitudes concretas de los actores sociales que participaron de esa historia (algo parecido a defender nuestro equipo en la cancha y revisar su funcionamiento en el vestuario).

En el primer ciclo, la historia político-institucional no será contenido de enseñanza de las ciencias sociales, ya que se iniciará en el segundo ciclo. Lo que nos proponemos en este ciclo es iniciar el relato, la "historia" en el sentido de novela, el "cuentito" que explica el por qué de las efemérides, aun cuando los chicos no terminen de entender las relaciones sociales en juego. Se tratará de un relato veraz (y no de inventar palomas que le sugieren a Belgrano los colores de la Bandera o cosas por el estilo). Después tendrán tiempo de profundizar y cuestionar ese relato, desde los conceptos y procedimientos específicos de la historia, por eso decíamos que este proyecto en algunos momentos de la escolaridad retoma contenidos de Ciencias Sociales.

En síntesis, para que puedan realizar este doble acceso a nuestra historia, las efemérides se distinguen de los contenidos de las Ciencias Sociales de primer ciclo y se incluyen como proyecto de *Formación Ética y Ciudadana*. Para el maestro, que es el mismo en ambos casos, la división puede parecer poco significativa, pero apunta a recuperar el sentido de los actos escolares y despejar el camino de las Ciencias Sociales a aspectos de la realidad que los chicos pueden abordar con mayores probabilidades de éxito. Esto no excluye la posibilidad de establecer vínculos entre las efemérides y los contenidos de ciencias sociales; por el contrario, como proyectos transversales, pueden incorporar aportes de todas las áreas, estén o no a cargo del maestro de grado. Como *fiesta cívica*, encontrarán lugar en la música, en la plástica, en el teatro, etc.

5. Algunas actividades posibles

• - Hechos y festejos

Los chicos comparten numerosos festejos familiares que se distribuyen anualmente en relación con hechos significativos de la historia y la cultura del grupo familiar: cumpleaños, aniversarios, fiestas religiosas, etc. Una actividad interesante es analizar esos diferentes festejos, ver cómo y cuándo se festejan, qué tienen en común y de diferente entre sí, para luego introducir los festejos que son comunes a todo el país. En este trabajo se verá que los festejos incluyen pautas de comportamiento especial, cantos especiales, símbolos, etc., que son equiparables entre los diferentes modos de festejar. Sería bueno analizar cómo se festejan los cumpleaños en diferentes culturas, qué dicen las canciones en diversos lugares del mundo, qué momentos de la vida celebran las distintas religiones, etc.

• - La escuela actúa

Un aspecto interesante de los Actos es el movimiento institucional que generan: las invitaciones, los cambios en la distribución espacial, la delegación de responsabilidades, etc. Será interesante organizar una investigación sobre el proceso de gestación de un Acto. Por ejemplo, si sexto grado está preparando el Acto del 25 de Mayo, los de primero pueden indagar: ¿por qué lo hacen ellos? ¿qué estudian para hacerlos? ¿van a actuar? ¿cuándo y cómo ensayan? ¿va a haber discursos? ¿quién decide quién habla? ¿cómo se prepara un discurso? ¿quién va a conducir el acto? ¿hay invitaciones? ¿cómo se organizará el lugar donde se realizará? ¿por qué en ese lugar y no en otro? etc. De este modo, podrán acercarse más a entender lo que "está por detrás" de cada Acto y apropiarse mejor de su organización cuando les toque a ellos.

• - Festejos eran los de antes

Si bien los procesos que dan origen a la revolución de mayo de 1810 son difíciles de abordar para los chicos del primer ciclo, con otros aspectos de ese mismo tiempo histórico son relativamente accesibles. ¿Por qué no indagar cómo y cuándo se empezó a festejar el aniversario de la revolución? En documentos y cuadros que testimonian los orígenes de las "fiestas mayas", encontrarán carreras de embolsados y palo enjabonado en la "plaza mayor". Sería interesante recrear algunos de aquellos modos de festejo, con la colaboración de los docentes de educación física.

• - Fiestas de otros países

Otros países de América tienen sus efemérides y sus conmemoraciones, que frecuentemente tienen vinculación histórica con las nuestras. Podríamos invitar a las familias paraguayas, uruguayas, bolivianas, etc. de nuestro grado a que cuenten qué y cómo festejan en sus países. También será interesante encontrar similitudes y contrastes con los festejos de países de historias muy diferentes a la nuestra, como Corea o Japón, según la nacionalidad de nuestros alumnos inmigrantes. En buena medida, nuestra historia incluye la presencia de numerosos inmigrantes, que, por ejemplo, participaron de la Primera Junta o fueron padres de nuestros próceres. Invitar a inmigrantes recientes a festejar con nosotros es, de algún modo, recuperar los orígenes.

5. A MODO DE CIERRE Y BUSCANDO APERTURAS

Iniciar un espacio nuevo a través de los *proyectos transversales para la formación ética y ciudadana* conlleva dos riesgos de los que queremos prevenimos: por un lado, aventuramos en terrenos para los que los docentes no hemos sido preparados; por el otro, instituir espacios que rápidamente se burocratizan y pierden su sentido original.

Con respecto al primer problema, vemos necesario que sea tema de discusión en cada escuela, para buscar capitalizar los saberes y aportes de quienes tienen mayor formación en estos temas y en la coordinación de grupos. Asimismo, será necesario disponer tiempos y espacios de acompañamiento y contención de los docentes que inicien experiencias de este tipo. Finalmente, será necesario que desde los ámbitos pertinentes de la gestión municipal preveamos instancias de formación en este sentido.

En cuanto al segundo problema, nuestra respuesta es sencilla: si en algún momento los proyectos pierden sentido o se hacen "por hacer", "porque lo dice el documento", "porque lo pide el supervisor", preferimos que se dejen de lado lisa y llanamente. Esta, como cualquier otra herramienta de la *formación ética y ciudadana*, encuentra su razón de ser en dar respuesta a necesidades y demandas reales de los actores de la escuela. De lo contrario, las herramientas vacías de contenido se toman peligrosas, porque connotan que es la participación la que no tiene sentido, es la democracia la que no sirve, es la cooperación lo que aburre e incomoda.⁷

Por el contrario, buscamos que los miembros de la escuela se entusiasmen y se comprometan en la construcción de un nuevo espacio, para lo cual estos documentos sirvan como disparadores. Las descripciones que aquí encontramos a veces son complejas, mientras que las acciones de enseñanza pueden ser simples y más bien lineales. El desafío de mayor volumen está en manos de los equipos docentes, que son los que moldean día a día la educación que la escuela brinda.

⁷. [Una] "distorsión habitual, al inicio de la implementación de técnicas participativas, es la de poner el acento en los aspectos organizativos y/o formales en lugar de supeditarlos al sentido que la propuesta tiene para cada grupo escolar en particular. [...] Lo que, en realidad, no puede descuidarse es el contenido: qué se discute, cómo se resuelven los problemas, qué lugar ocupa cada chico, qué quedó sin analizar, cómo vive la experiencia el grupo, qué repercusiones hay en los hogares, etc." (VOLPONI DE CHAMORRO-GOLZMAN: "Ronda de intercambio, asamblea y consejo de escuela" en SOLVES, Hebe (1994): *La escuela, una utopía cotidiana*. Pág. 139)

