

EDUCACIÓN EN VALORES: UN MODELO CENTRADO EN LA NARRATIVA¹

Dra. Vilma Pruzzo de DI PEGO²

RESUMEN

A partir de la investigación "Hombres para la democracia" se ha elaborado un modelo didáctico que incorpora la narrativa para el desarrollo de los valores. No se parte de lo cotidiano (la familia, la escuela, el Municipio...), sino de mitos portadores de herramientas simbólicas de alto nivel de abstracción pero que se hacen comprensibles en contextos narrativos que favorecen la construcción de significados. En la narración lo canónico (lo acostumbrado) ha sido transgredido, lo que da lugar a lo excepcional que origina la historia, mediadora entre el mundo de la cultura y el mundo de los deseos, creencias y esperanzas. Desde el mito se propicia la reflexión sobre los valores. El método espiralado pasa de la reflexión sobre la acción mítica a la reflexión de los protagonistas sobre sus propias acciones, desencadenando la metacognición. La escuela, a la vez, abre espacios para que los estudiantes realicen intercambios y les asegura un ámbito institucional propicio a la participación y a la toma de decisiones porque se horizontalizan las relaciones con la distribución del poder, lo que implica un aprendizaje real posible de ser transferido a la vida ciudadana.

La metodología para la educación ética y ciudadana se caracteriza por una selección de dispositivos didácticos activadores de la acción-reflexión, contenidos organizados en forma recurrente y un sistema de evaluación entramado en la enseñanza.

Palabras Claves: Educación - ética - ciudadanía - narrativa - metodología

Educating for values: a narrative-centred approach

ABSTRACT

"Men for Democracy" - a piece of research work - has led up to the elaboration of a didactic approach which makes use of narrative for the development of values. The point of departure is not everyday ordinary matters and situations (family, school, governmental institutions...) but myths, bearers of symbolic tools with a high level of abstraction but easily understood in narrative contexts which favour the construction of meaning. In narration, canonical issues (what is habitual or customary) have been transgressed, giving way to exceptional issues which in turn result in stories that act as a link between the world of culture and the world of wishes, beliefs and hopes. Myth favours reflection upon values. The spiral method goes from the reflection on mythical action to the reflection of actors on their own actions and enables metacognition. At the same time, school opens spaces so that students can make interchanges and allows for a favourable institutional atmosphere open to participation and decision-taking because relationships are horizontalised as to power distribution. The result is real learning that students can transfer to their future life as citizens.

The methodology for ethical and citizen education is characterized by a selection of didactic devices which activate action and reflection, by contents organized in a recurrent way and a system of evaluation interwoven with learning.

Key Words: Education - ethics - citizenship - narrative - methodology

²Doctora en Ciencias de la Educación UNLP. Profesora Regular Titular Exclusiva, de la Cátedra Didáctica de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam. Investigadora Categoría I. Directora del Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria. Directora de la Revista Praxis Educativa de UNLPam. Ha escrito libros, capítulos de libros, artículos en revistas nacionales y extranjeras. Ha sido invitada como conferencista o panelista en numerosos congresos nacionales y extranjeros. Ha dirigido y dirigido becarios y tesis de posgrado. Dirección: Oliver N° 125, (6300) Santa Rosa, La Pampa.

E-mail: vilma@cpenet.com.ar

El mito de Prometeo - versión de Platón en Protágoras- nos presenta a los dioses creadores de todas las criaturas sobre la tierra, encomendando a Epimeteo y Prometeo el reparto de las capacidades que les asegurarán la supervivencia. Epimeteo distribuye a unos la fuerza, a otros la velocidad y así sucesivamente las características necesarias para sobrevivir: garras, caparazones, cornamentas, fauces, cueros impenetrables... pero olvida al Hombre, indefenso ahora, ante las demás criaturas y las inclemencias del tiempo. Prometeo decide entonces robar a Hefesto y Atenea la sabiduría artesanal y el fuego, con lo que le posibilita invenciones múltiples: comunicarse a través del habla, construir

¹ Artículo presentado en el XIII Encuentro Estado de la Investigación Educativa: "La educación Argentina y la educación en valores". Red Nacional Reduc-Córdoba 2002 e incorporado a su Base de Datos."

altares y albergues, vestimentas y abrigos, utensilios y armas. Sin embargo, Zeus teme que el hombre disperso, en conflicto con su misma especie y en inferioridad de condiciones para enfrentar las fieras, tienda a desaparecer y encomienda a Hermes que les lleve el respeto recíproco y la justicia (el saber político). Mientras que las artes se habían repartido de manera que algunos manejaran unas y los demás otras, porque no era necesario, por ejemplo, que todos fueran médicos, Zeus exige que el respeto y la justicia se les repartiera a todos. De esta manera todos podrían participar en la creación de ciudades y en su gobierno (una democracia), sistema al que tantas virtudes le asignara Protágoras.

El Protágoras deja planteadas varias problemáticas aún de actualidad: la enseñabilidad de los valores y virtudes políticas imprescindibles para crear y vivir en las ciudades —en este sentido la aparición del hombre como ciudadano— y además la defensa de la democracia como forma de gobierno. En él no se intenta dilucidar tal o cual virtud, sino determinar si la "areté" es enseñable, a la vez que reivindica la figura de Protágoras como ideólogo de la democracia ateniense.

¿Es posible la educación en valores?

Nuestra investigación sobre la educación en valores se remonta a los inicios de la década del '80, en el marco de una fuerte desvalorización de la misma por su posible vinculación con el adoctrinamiento y la manipulación. La denominamos PROYECTO PARERA, HOMBRES PARA LA DEMOCRACIA, porque se concretaría a través de la investigación acción en el Instituto República del Perú de Parera, y porque explicitaba nuestras intenciones educativas: incidir en el desarrollo moral de los sujetos, como punto de partida para la formación del sujeto político, el ciudadano. Dos fuertes supuestos sustentan nuestro proyecto: la enseñabilidad de los valores y de la virtud política, y la necesidad de sustituir en su enseñanza, el discurso informativo por la narrativa en una primera instancia y proseguir con una combinatoria de ambos.

El diálogo Protágoras (Platón, 1990) aporta argumentos valiosos al debate sobre la posibilidad de enseñar o no la virtud política. El mismo Protágoras afirma que su profesión es la de enseñar la prudencia en asuntos familiares —saber cómo se podría administrar la casa de la mejor manera— y en asuntos políticos, para ser el más capaz de la ciudad, tanto en el obrar como

en el decir. No le interesan las ciencias técnicas (cálculos, astronomía, geometría...) sino la virtud política y hacer de los hombres buenos ciudadanos. Sócrates al no concebir la política como una ciencia (García Gual, 1990), niega la posibilidad de su enseñanza, porque en su postura sólo es posible enseñar la *téchne*. Protágoras, sin embargo, percibe la diferencia entre el saber técnico y el saber ético y político (Di Pego, 2002). Pero, sería recién Aristóteles el que, al acuñar la idea de praxis, le da entidad al saber práctico y habilita para la moral y la política el ámbito de la acción.

El mito de Prometeo, dentro del diálogo Protágoras, explica por qué respecto a las artes o *téchne* debe consultarse a los expertos y en cambio respecto a la política todos pueden opinar por igual... ya que todos participan de la virtud política y esto ha sido la condición de posibilidad de la *polis*, de la convivencia pacífica entre los hombres, sosteniendo la democracia como forma de gobierno (Di Pego, 2002). En este caso se está considerando a la virtud como una potencialidad otorgada por los dioses pero que se desarrolla por la enseñanza. De ahí la posibilidad de que existan hombres no virtuosos.

El debate histórico ha continuado, y reivindicamos para la posibilidad de la enseñabilidad de los valores, la mirada de Comenio (1976), que explicita como finalidades educativas la formación de hombres sabios, prudentes y piadosos, en escuelas transformadas en talleres que les permitieran a los estudiantes aprender a leer, leyendo; a escribir, escribiendo; a construir, construyendo.

A su vez, los reconstruccionistas sociales del siglo XX, (Dewey, Kilpatrick) hacen hincapié en el desarrollo, a través de la educación, de la conciencia social fundada en la comprensión de los problemas económicos, políticos y sociales por parte de los profesores y estudiantes. Es decir, la reconstrucción de una visión de la vida democrática en la que es necesario comprometerse para su consecución y mantenimiento (Pruzzo, 2002: 37).

En esta visión, que es una perspectiva política de la educación, Freire (1997) muestra su fuerte compromiso con una formación centrada en valores democráticos señalando:

No puedo ser profesor en favor de quienquiera y en favor de no importa qué... Soy profesor en favor de la decencia, contra la falta de pudor, en favor de la libertad contra el autoritarismo, de la autoridad con-

tra el libertinaje, de la democracia contra la dictadura de derecha o de izquierda. Soy profesor en favor de la lucha constante contra cualquier forma de discriminación, contra la dominación económica de los individuos o de las clases sociales. Soy profesor en favor de la esperanza que me alienta a pesar de todo... (Freire, 1997:99).

El punto de partida: ¿las normas de convivencia o el desarrollo del respeto?

Para Piaget (1967) la moral implica un sistema de normas que no son innatas sino se construyen en las interacciones sociales con los otros, y por lo tanto no existe moral sin educación moral. Pero inmediatamente nos surge el interrogante ¿cómo se relaciona la existencia de normas y el respeto a esas normas? Piaget considera que el respeto es la base sobre la que se construye la moral. El niño, por respeto a los adultos que ama, aprende a respetar las consignas, las normas, y en este sentido el respeto se constituye en el hecho primario y la ley o la norma se deriva de este respeto. La resolución de este

vínculo resulta fundamental para la educación al momento de la enseñanza de los valores. Al respecto, Piaget retoma a Bovet al considerar que la ley se deriva del respeto, discrepando con Kant que ve en el respeto un resultado de la ley, es decir, basta con que se instituya la ley surgirá el respeto hacia la misma. También discrepa con Durkheim que lo concibe como un reflejo de la sociedad. Por eso afirma: "...el respeto constituye el sentimiento fundamental que facilita la adquisición de las nociones morales" (Piaget, 1967:11). A la vez distingue dos tipos de respeto: a.-el respeto unilateral implica una desigualdad entre el que respeta y el que es respetado y supone a la vez una relación asimétrica de presión, que en parte es necesaria para que el niño inicie su socialización. b.- el respeto recíproco no surge de ninguna coacción, entre sujetos que están en contacto porque se asumen como iguales. Entonces la relación que se da, no es de presión sino de cooperación. Si tomamos el caso de la disciplina, para Durkheim es el primer elemento de la moralidad, pero puede darse el caso de sujetos muy disciplinados que se conducen

respondiendo a las relaciones de presión y aceptan las reglas de los mayores por obligación, aunque la regla permanece externa a ellos y por lo tanto es muy mal observada. Estudiando el juego reglado de los niños, Piaget (1984) descubre que cuando las normas las hacen los mismos sujetos, por cooperación, se siguen escrupulosamente gracias al respeto mutuo. Y de esta manera se pasa de la heteronomía—normas impuestas desde afuera, y respetadas por presión— a la autonomía, en la que es posible, por respeto recíproco, respetar las reglas de la cooperación. Esta existencia de las dos morales nos permite comprender por qué el niño que, por ejemplo, conoce la regla de no mentir, no la observa en su conducta efectiva, aunque pueda hacérsela notar a un hermano menor. La heteronomía moral no lo compromete en el respeto a la ley cuando el adulto no está presente. Las llamadas normas de convivencia, que se hacen elaborar a los niños sin un previo desarrollo de la conciencia moral autónoma, son estipuladas desde la presión del mundo adulto (aun cuando no esté presente, y como parte del currículum oculto) y las seleccionan tal como el adulto se las habría "dictado".

Es decir, han interiorizado las nor-



"Este es mi poyo" Dini Calderón

mas del mundo adulto desde la presión del respeto unilateral, pero no para guiar sus acciones autónomas sino para evitar la sanción. Por lo tanto esas normas no generan compromiso y no se transforman en dirección para la acción. Como respuesta al interrogante inicial, consideramos necesario brindar oportunidades didácticas para que los niños, en situaciones de interacción, aprendan a actuar con sentido cooperativo alentando el respeto recíproco. Después de este largo aprendizaje tendrá sentido darles la responsabilidad de gestionar sus propias normas de convivencia. La aceptación de las normas sería la consecuencia del desarrollo de la moral autónoma. En este caso, la cooperación conduce a la sumisión efectiva del yo a las reglas reconocidas como buenas. Asumida la enseñabilidad de la autonomía moral, queda por resolver cómo incidir en su desarrollo.

¿Existen métodos para la enseñanza de los valores propios de una moral autónoma?

La problemática del método excede el marco del trabajo que presentamos, sin embargo resulta de vital importancia en nuestra propuesta. Mientras que los recordados Freire y Piaget mencionan con naturalidad a los métodos de la enseñanza, estos aparecen a los ojos de muchos pedagogos como un gradiente mecánico y prescriptivo que paraliza la originalidad, la creatividad y el juicio crítico.

"Los procedimientos de la educación moral se pueden clasificar desde distintos puntos de vista. En primer lugar desde el punto de vista del objeto perseguido: es evidente que el método será muy distinto si se desea formar una personalidad libre o un individuo sometido al conformismo del grupo social a que pertenece... En segundo lugar se podría adoptar el punto de vista de la técnica misma: para limitarnos a la autonomía de la conciencia podríamos preguntarnos si una enseñanza oral de la moral – una "lección moral" – es tan eficaz como supone Durkheim, por ejemplo, o si se necesita para esta finalidad una pedagogía completamente "activa" (Piaget, 1967: 7).

En nuestra propuesta desechamos la lección oral, y en la búsqueda de ese protagonismo activo para el aprendizaje de los valores exploramos los procedimientos en uso, e incluso los libros de textos que, en general, actúan como or-

ganizadores didácticos a nivel aula.

¿Cómo se enseña en la actualidad Ética y Ciudadanía?

Dos tesis de Maestrías (Barilla, 2002; Di Franco, 2002) incluidas en nuestro programa de investigación nos brindan elementos abundantes y fidedignos para nuestro diagnóstico y nos permiten anticipar que en estos años transcurridos desde la puesta en marcha del Proyecto Parera, no se han introducido cambios didácticos que favorezcan la calidad del aprendizaje de los valores.

a. Selección de los contenidos: en las observaciones de clases hemos advertido que hay una ausencia generalizada del tratamiento de los valores. Estos pueden incluirse en los diálogos de la clase pero sin presentación previa y reflexiva, sin toma de conciencia acerca del impacto en las acciones: se habla sobre la cooperación pero se actúa desde el individualismo, se proclama la solidaridad pero se actúa desde el egoísmo, se habla de justicia, pero se actúa ejerciendo el poder sobre los débiles. No se enseña, en fin, a analizar las acciones para poder luego actuar con coherencia entre el decir y el hacer, ni se brindan oportunidades para actuar cooperativamente, con solidaridad y justicia. Se usan los valores como subjetivismos, como adjetivos axiológicos afectivos que enuncian juicios de valor sin compromisos sobre la propia acción.

Para adquirir el sentido de la disciplina, de la responsabilidad, se debe colocar al niño en situaciones tales que tengan que experimentar directamente estas realidades espirituales y que vayan descubriendo sus leyes constitutivas" (Piaget, 1967:35).

b. La ausencia de los valores: hay textos en los que se nota total ausencia del tratamiento de los valores, con fuerte énfasis en los contenidos de ciudadanía que en general presentan artículos de la Constitución para su análisis; el estado y sus poderes, los Derechos Humanos. En nuestra hipótesis inicial señalamos que la conciencia ciudadana se edifica sobre la previa conquista de la autonomía moral. El respeto a las normas acordadas por reciprocidad en la niñez y adolescencia permitirá luego asumir el respeto a las normas de la sociedad y a las normas jurídicas. Por eso preocupa la ausencia del abordaje de los valores y el centramiento en aspectos psicológicos de la persona y en la organización

ciudadana.

c. **Prioridad a la teoría:** Como en toda perspectiva técnica, se observa en los textos y en las clases, la tendencia a priorizar la teoría que siempre precede a la práctica ya que a ésta se la concibe como una aplicación de la teoría. La articulación de teoría y práctica, de especulaciones y acciones que ayuden a reflexionar, discutir y argumentar, aparecen reemplazados por la fe excesiva en la transmisión de aspectos informativos. Al momento del análisis de casos, los alumnos no pueden transferir esa información para comprender las acciones, analizarlas, brindar argumentos, reflexionar y elaborar juicios críticos. Sus análisis resultan superfluos, centrados en comportamientos, desprovistos de argumentos, y escuetos.

Testimonio de clase, Segmento 2. (Barria, 2002)

(El siguiente diálogo se produce en clase, luego de escuchar una conferencia de Hebe Bonafini y ante la pregunta reiterada del docente acerca de la opinión sobre la misma)

Alumna -Lo que a mí me gustó es que ellas fueron solidarias. Ella dijo que las llevaban presas e igual seguían luchando.

Docente: - Sí, fue presa varias veces.

Alumna: -Y a pesar de ello sigue luchando, porque no sólo estuvo presa sino que las golpeaban, por eso me parece envidiable, que se siga adelante a pesar de todo, igual siguieron marchando en la plaza, siguieron adelante, nunca dejaron.

Profesor: Tienen una participación admirable, es envidiable lo que hacen esas señoras... Por eso rescato muchas cosas buenas y muchas cosas malas, principalmente la participación, la dedicación, la constancia,... de salir, andar... y no tienen dieciséis años como ustedes, están todos los jueves...

La solidaridad, la participación, la constancia, aparecen como calificativos o sustantivos, sin acciones que los sustenten; no aparecen los motivos, la intencionalidad de esa acción de marchar en silencio. Habermas (1989), diferencia acción de comportamiento e incluye en el ámbito ético las acciones. Mientras el comportamiento es cualquier conducta visible, la acción es un comportamiento intencional dirigido por normas compartidas socialmente, por lo que podemos asignarle significado. "Como las nor-

mas tienen sentido, cuando un sujeto capaz de entenderlo lo sigue, hablamos de acción. Sólo las acciones son intencionales porque implica que el sujeto entiende el sentido de la regla y la ha seguido" (Pruzzo, 1999) También es necesario diferenciar para nuestro análisis, la observación y la comprensión, desde la perspectiva de Habermas (1989). Si digo: - Veo mujeres caminado por la plaza, **observo** un comportamiento. En cambio, si ese comportamiento lo ponemos en el contexto de una acción, hablamos de **comprensión**: veo que las madres siguen reclamando por la desaparición de sus hijos. En este sentido se interpretan normas sociales que enmarcan la acción: normas acerca del uso de pañuelos blancos que identifican a las madres de Plaza de Mayo, normas relativas al tiempo, jueves, días de su presencia; normas acerca de las pancartas con fotografías de jóvenes (los hijos desaparecidos). Es decir que "ver" en el segundo caso implica la comprensión de normas, a la luz de una regla de acción o de intención, comprendida. Los alumnos no han captado la intencionalidad de la acción de las madres, y por eso rescatan comportamientos: las golpean, las ponen presas... El significado ético y político de su acción no pudo ser comprendido

d. **Centración en datos y organización curricular lineal:** La acumulación de datos aparece como prioritario en textos y en clases observadas aunque se explicita la necesidad de aprender contenidos conceptuales y procedimentales. Además los datos aparecen atomizados, sin vinculaciones y con una organización lineal (uno después de otro) lo cual impide la recurrencia (la consolidación) y la integración de los contenidos abordados.

e. **Las experiencias:** Las más generalizadas son los diálogos en torno a material periodístico, películas, o casos, con especial centramiento en los comportamientos, por esta carencia de construcciones conceptuales en torno a los valores que ya hemos señalado y el predominio de la conciencia moral heterónoma, lo que les impide otorgar sentido a las acciones.

La propuesta para la acción: partir de la narrativa

Incorporamos la narrativa en la metodología diseñada con una selección de mitos, cuentos y leyendas portadoras de valores incluidos en culturas de distintos tiempos y de diferentes espacios geográficos. Una mirada diacrónica y sin-

crónica que permite el interjuego entre el ayer y el hoy, en un esfuerzo por penetrar el discurso y desentrañar los valores que alienta cada cultura analizada. Pero en ese esfuerzo también aparece todo el rigor de la teoría con el pensamiento de Platón, Homero, Pico Della Mirándola, Fromm, Hesíodo, Ingenieros, y los testimonios de las culturas americanas: los aztecas, los incas, los mapuches (Pruzzo, V y Nosei, MC, 1989) En todos, la presencia del respeto, no sólo por los seres humanos, sino extensible a la vida y a la tierra que habitamos, en una mirada antropológica, social, y ecológica enclavada en la diversidad de miradas culturales.

Partimos del Mito de Prometeo que nos abre la posibilidad de enlazar los contenidos éticos y ciudadanos con la cultura experiencial de nuestros jóvenes, sus concepciones personales, vivencias y sentimientos. Y el mito nos permite la rápida comprensión de la creación de la polis y el nacimiento del ciudadano, a partir del respeto recíproco y la justicia que hacen posible la convivencia, el arte político. En síntesis, es una mirada holística de los contenidos que luego se irán profundizando, discutiendo y relacionando a lo largo de toda la metodología.

Los fundamentos con que incluimos los mitos han sido desarrollados en otras publicaciones (Pruzzo, 1989a; Pruzzo, 1995; Pruzzo 2002a) pero el auge que ha tomado la narrativa nos alienta a complementar los aportes.

La narrativa vincula las concepciones de los jóvenes con los nuevos contenidos.

Ausubel (1973) señala que el principal principio didáctico se resume señalando al docente que averigüe lo que el alumno sabe y actúe consecuentemente. Sin embargo, los pedagogos no indagan sobre lo que el alumno sabe pero establecen prescripciones sustentadas en la adultomanía: interpretar al niño sin indagarlo, desde su propia opinión de adulto. Así se generaliza, por ejemplo, la prescripción de orientar el aprendizaje desde lo más cercano al niño hacia lo más lejano, suponiendo que la cotidianeidad asegura la comprensión. En este esquema no se deja entrada a la imaginación y las ciencias sociales se han visto invadidas por el modelo telaraña: desde lo cercano (las historias cotidianas, los lugares cotidianos, las acciones cotidianas, etc.) avanzando hacia lo lejano, sin poder advertir la fascinación que produce en el niño las historias, lugares y acciones de culturas desconocidas,

por ejemplo. Otra prescripción dudosa también se ha generalizado: partir de lo concreto hacia lo abstracto. Lo que sucede es que el estudiante ya ha construido muchas abstracciones cuando llega a la escuela, abstracciones que deberíamos indagar antes de imaginar su inexistencia.

Por el momento, lo único que puede concluirse respecto del aprendizaje humano, es que los fenómenos son mucho más complejos que cualquiera de nuestros modelos psicológicos o principios ad hoc que los teóricos de la educación derivan de ellos. Bajo esta influencia, la experiencia de los niños pequeños en las aulas de las escuelas está sobre todo relacionada con lo sencillo y lo concreto... Un contraejemplo se pone de manifiesto ante cualquiera que haya leído a un niño un libro como El Señor de los anillos. Las partes de la narración más comprensible y absorbentes son las que exigen que el niño entienda conceptos abstractos como lealtad y traición, valor y cobardía, honor y egoísmo. Estos conceptos no son generados por las acciones; para que éstas tengan significado hace falta que se entiendan los conceptos abstractos (Egan, 1994:21).

Nosotros vamos a insistir en que los mitos y narraciones hacen accesible al estudiante las abstracciones complejas de manera de otorgar significados a las acciones de los hombres. Del aprendizaje de conceptos al aprendizaje procedimental y al ejercicio posterior de los valores y actitudes sobre las que el mito o relato ayuda a reflexionar. Lo cognitivo aparece así unido en forma inextricable al aprendizaje de los valores. El mito actuaría en nuestra propuesta como un dispositivo para indagar las ideas previas y las construcciones conceptuales de los estudiantes. El docente puede guiarlos en el análisis de los mitos de manera tal que surjan interrogantes capaces de plantear problemas cuyas respuestas pueden ser buscadas a través de la investigación. En síntesis, no partimos de lo cotidiano y lo conocido, sino de espacios e historias imaginados y de herramientas simbólicas con alto nivel de abstracción, pero en contextos narrativos que favorecen la construcción de significados.

La narrativa y la comprensión de la acción humana

Cuando narramos un acontecimiento,

seguramente lo hacemos porque algún suceso salió de lo canónico, lo usual, lo ordinario, dando cuenta de desviaciones, de lo insólito (Bruner, 2000). Por ejemplo, un niño en su cumpleaños en lugar de soplar las velas, les echó agua, lo cual introduce una violación a lo esperado socialmente, lo canónico, lo que ya se ha instituido como norma social. Toda desviación respecto a lo instituido tiene consecuencias morales y en este sentido, según Bruner (2000) las historias se relacionan con lo que es moralmente valorado, moralmente apropiado, o moralmente incierto. Estas historias, justamente por su relación con lo común y canónico, resultan semejantes a la vida e incluso en ellas puede corregirse moralmente un problema. La narrativa enfoca la acción y las intencionalidades humanas y en este sentido puede verse como mediadora entre el mundo de la cultura y el mundo de los deseos, creencias y esperanzas. "Hace que lo excepcional sea comprensible, y mantiene a raya a lo siniestro. Reitera las normas de la sociedad sin ser didáctica. Puede incluso enseñar, conservar recuerdos o alterar el pasado" (Bruner, 2000: 63). Nos recuerda el relato de las fábulas que con tanto placer escuchábamos de las abuelas y en las que aparecía explícito el mensaje moral de la "moraleja". Sin embargo, las fábulas fueron centro de severos ataques pedagógicos, en especial con la influencia del espiritualismo que concebía la captación intuitiva de los valores sin necesidad de mediaciones narrativas. Según Bruner (2000) para organizar las narraciones en forma eficaz se

hace necesario tener en cuenta cuatro aspectos gramaticales: a. se necesita un medio que enfatice la acción humana, la acción dirigida a metas controladas por agentes (agentividad); b. se requiere mantener una secuencia de sucesos, un orden secuencial; c. tiene que existir una sensibilidad para lo canónico (lo usual) a fin de entender lo que viola esa canonicidad, en la interacción humana y da origen al relato; y d. siempre un relato tiene una voz que lo narra, sería la perspectiva del narrador. Para Larrosa (1995) toda narración transforma los ejes de tiempo y espacio, en trama y escenario respectivamente. El escenario es el lugar en el que transcurre la acción, se viven los conflictos, se desenvuelven los personajes y en este mismo escenario el contexto social y cultural será el que determine los límites de lo permitido o denegado. El tiempo se corporiza en la trama, que es pasado, presente y futuro y en la que el pasado transmite significatividad, el presente, valores y el futuro implica el ámbito de las intencionalidades. La comparación entre los autores nos permite analizar sus coincidencias respecto a la estructura narrativa, especialmente en la noción de tiempo (Larrosa) y secuencialidad (Bruner) y en la idea de la intencionalidad de la acción en las narraciones. Sin embargo la mirada culturalista de Bruner concibe la narrativa como forma de apropiación de la cultura, de ahí el peso que pone sobre lo canónico en las interrelaciones humanas (propio de una cultura) que al alterarse en lo excepcional detona el relato. Lo importante que deja sentado

Bruner es que el principal interés lingüístico del niño se centra en la acción humana y sus consecuencias, especialmente en la interacción. Aquí se produce una simbiosis entre las afirmaciones de los autores, la importancia que Piaget asigna a las interacciones humanas en la construcción de la moral autónoma; el centramiento en las acciones de los



"Prueba de Artista" N. Teresita López Lavoino

hombres para el desarrollo de los valores (Pruzzo, 1989), las posibilidades de otorgar significado a las acciones a partir de las abstracciones (Egan, 1994).

Esta presentación de Bruner de la canonicidad cultural y lo excepcional que viola dicha canonicidad, sería comparable a la propuesta de Egan de los "pares opuestos": los conflictos entre el bien y el mal, la valentía y la cobardía, la honestidad y la deshonestidad. Estos pares opuestos actuarían como organizadores del contenido del cuento, como ejes estructuradores alrededor de los cuales se ordena la trama. En este caso encontraríamos en Prometeo el conflicto entre la supervivencia y la extinción de la especie, entre lo mortal y lo divino, ya que el hombre recibe dones propios de los dioses (el saber técnico, el fuego, la justicia y el respeto recíproco). Y en este conflicto, por ejemplo, el hombre nace con esas potencialidades divinas, pero por ser mortal, será responsabilidad de su especie, a través de la educación, lograr que esas potencialidades se transformen en acciones.

La implicación que supone la narrativa

Somos narradores permanentes de nuestras propias acciones o de las ajenas y desde niños no sólo nos involucramos en la narración sino que esto es casi un requisito para vivir en una cultura por cuanto nos permite construir significados y otorgar sentido. En cuanto se produce el desvío en la narración, el interlocutor comienza la búsqueda de sentido. Aun cuando el niño no sepa mucho de su cultura, tiene claro lo que resulta canónico en ella y pueden buscar una historia para aquello que no lo es, originando salidas múltiples a la creatividad. Esta implicación a través de la narrativa sería el medio fundamental que le permitiría a los sujetos incorporarse a su cultura. En síntesis resultaría la narrativa el instrumento de apropiación de la cultura.

Pero esa implicación que se manifiesta a través de actos de habla aun en niños muy pequeños, se refiere al mundo afectivo del sujeto, sus temores y alegrías, sus deseos y sentimientos, sus creencias y necesidades. Para Piaget (1984) serían los aspectos dinámicos de la conducta, los que empujan a la acción cognoscente. Pero esta acción cognoscente desborda la realidad para impactar en la imaginación y por ende en la creatividad. Esta sería una diferencia fundamental con el discurso informativo, que no produ-

ce la implicación, pero obtura a la vez la imaginación. El discurso informativo brinda la apariencia de certeza que, por lo tanto, no convoca a la pregunta, al cuestionamiento. Se cercena de este modo el camino a la imaginación.

Las características del abordaje metodológico para la enseñanza ética y ciudadana.

La investigación didáctica brinda un cuerpo de conocimientos constituidos por enunciados descriptivos, explicativos, prescriptivos y tecnológicos. Por ejemplo, si se ha investigado sobre la evaluación, el saber producido dará cuenta sobre qué se entiende por evaluación (enunciados descriptivos), a la vez que se establecerán, entre otras, las vinculaciones entre saber, poder, y evaluación (enunciados explicativos) a partir de los cuales se hace posible señalar las pautas que debería seguir un programa de evaluación (enunciados prescriptivos). En nuestro caso, a partir de la investigación se han elaborado aportes para la didáctica de la educación ética y ciudadana (Pruzzo, 1995, 2002a) y la metodología (los enunciados tecnológicos fuertemente dependientes de la teoría) constituye lo que nosotros denominamos un plan para la acción entramado en la teoría y que enfoca un cuerpo de contenidos y un particular grupo de alumnos a fin de brindarles apropiadas oportunidades para construir el saber.

Uno de los principios derivados de la teoría didáctica ha sido ejemplificado por Bruner (1969) con una frase sencilla: "Es más fácil aprender Física comportándose como un físico que haciendo cualquier otra cosa (por ejemplo usando libros de texto que hablan acerca de las conclusiones en un campo de la indagación)" (Bruner, 1969:205). En nuestro caso se diría que se aprende ética y ciudadanía comportándose como lo haría quien ha conquistado la moral autónoma, y como un ciudadano prudente, participativo y crítico. En el centro de la metodología aparece el principio del aprendizaje activo, y para ser coherente con nuestra distinción entre comportamiento y acción, más precisamente la acción ética y ciudadana. La metodología acción-reflexión que proponemos se caracteriza por una selección de dispositivos didácticos tecnológicos activadores de la acción, una selección de contenidos organizada en forma recurrente, y un sistema de evaluación entramado en la enseñanza, los tres aspectos adecuándose a las características del grupo clase.

Los dispositivos didáctico tecnológicos

Las finalidades de la enseñanza se orientan a reflexionar sobre el respeto unilateral para desarrollar el respeto recíproco que posibilita la construcción de la autonomía moral y la articulación del sistema de valores. Recordamos que asumimos el supuesto de que las normas y leyes se derivan del respeto. Por eso nuestra propuesta pone tanto énfasis en el desarrollo del respeto recíproco, alrededor del cual se irán entramando los valores, pero que a la vez facilitará la comprensión de las normas y la defensa del sistema de gobierno centrado en una democracia crítica. Nos hemos planteado la posibilidad de incidir en la formación del sujeto moral que sustente luego al sujeto político, capaz de comprometerse con su sociedad y su transformación en la búsqueda de mejores y más justas condiciones de vida para todos los ciudadanos. Los procesos de reflexión sobre la acción permitirán la comprensión de sí mismos, de las acciones de los otros en la comunidad y en el gobierno.

Necesitábamos un dispositivo tecnológico que nos posibilitara mantener una visión integrada de los contenidos, que fuera portador de acciones para su análisis reflexivo y permitiera construcciones conceptuales procedimentales y actitudinales. Para ello realizamos una cuidadosa selección de mitos, cuentos y leyendas en una organización diacrónica, desde los griegos a los latinoamericanos y argentinos de la actualidad, y sincrónica, que permitiera analizar autores de distintas culturas en una misma época.

Hemos ya, mencionado los aportes de la narrativa al aprendizaje. Agregaremos en esta instancia, los aspectos metodológicos. El mito se presenta, en primera instancia para su lectura grupal y a continuación se buscan dispositivos diversos para evaluar individualmente las concepciones personales o ideas previas de los estudiantes a partir de los contenidos de los mitos: frases incompletas, dilemas morales, encuestas, etc. Este material luego de evaluado, debe ser conservado por los alumnos, para ir contrastando sus respuestas iniciales con los trabajos posteriores en base a nuevos textos, discusiones y comparaciones. Es necesario analizar periódicamente si las preconcepciones se mantienen, se transforman parcial o totalmente. Si retomamos el mito de Prometeo, una de las posibles formas de evaluar preconcepciones podría ser la siguiente.

Completa las frases de la forma más extensa que puedas.

- Al olvidarse en su reparto del hombre, éste
- Con las artes mecánicas podía
- El fuego le permitía
- Pero no hubiera podido sobrevivir porque
- La política para los griegos
- La política en la actualidad
- Yo respeto

Sus respuestas nos darán indicios de la valoración que los estudiantes hacen de los saberes técnicos, y del fuego en la vida de la humanidad; la concepción sobre las limitaciones del hombre primitivo; las representaciones sobre la política; los alcances del respeto, etc.

No puede dejarse de mencionar, en nuestra experiencia, los bajos niveles de comprensión lectora en púberes y adolescentes, aspecto que no tiene tendencia a mejorar según los últimos testimonios escritos. Esta es una limitación severa al momento de reflexionar sobre el relato, la secuencia de acciones, el escenario, los conflictos, lo canónico y lo inesperado, etc.

Una vez concluida la breve evaluación de ideas previas con una devolución grupal de la docente, señalando en qué aspectos se trataría de incidir, se pasa a la sesión plenaria de discusión. Por lo general, al comienzo los alumnos se limitan a comentar los aspectos explícitos del texto, aunque el docente puede incluirlos en el análisis reflexivo sobre las acciones con algunas preguntas detonantes: ¿Qué piensan ustedes de la acción de robar a los dioses para salvar al hombre? ¿Qué ejemplos podrían dar de relaciones entre el "arte de convivir" que le da Zeus a los hombres y el respeto a las normas? Imaginen también ejemplos de normas. Aquí se inicia la tarea de enseñar a argumentar, a buscar coherencia en lo que se dice, en evitar contradicciones, nunca señalando que está mal algún argumento, sino dando contraejemplos que obliguen al grupo a re-pensar, para analizar la coherencia de su postura y evitar la contradicción. Por eso Piaget diría que estos intercambios son fundamentales en el aprendizaje social a la vez que condiciones del pensamiento operatorio. Es decir que "el desarrollo de la conciencia social permitiría el desarrollo de la inteligencia" (Piaget, 1984: 173). El docente puede asumir la tarea de coordinar al gran grupo para que el debate se

descentre de su figura. En este momento se comienza a percibir la importancia del texto narrativo, con su carga de ambigüedad, y las múltiples posibilidades para crear significados. El texto se caracteriza por su esencia simbólica, compleja, polisémica y abre la posibilidad al diálogo, a la problematización, a la creación de significados originales. Es decir, activa esencialmente el pensamiento divergente y creador.

Ya no interesa buscar la respuesta correcta, la respuesta que el docente quiere. Cada estudiante puede generar la suya y el diálogo se inicia porque surgen coincidencias y discrepancias entre los compañeros, por eso nace la argumentación, el intercambio de puntos de vista, el esfuerzo por aclarar los propios actos de habla para justificar su perspectiva. El contenido deja de ser algo impuesto desde afuera. El conocimiento que se presenta incluye e interroga al sujeto y se establece una relación significativa en una situación intrínsecamente motivadora.

El intercambio de pensamiento conforma la posibilidad de la cooperación. Es decir, el púber (con capacidad para la descentración que permite comprender otros puntos de vista) puede "operar" con los demás sobre la realidad, puede coordinar posturas o acciones que emanan de distintos sujetos y adaptar su propia contribución a la de los otros. A medida que interactúa el joven aprende que es posible encontrar puntos de vista diferentes pero no por ello contradictorios, que pueden resultar producto de relaciones equivalentes y de esta manera es posible su coordinación. La cooperación con los demás para develar los mitos le permite superar las intuiciones egocéntricas y conquistar un pensamiento móvil y coherente.

A partir del mito ponemos a "la persona" y a sus acciones como centro de la problematización. Por ejemplo, Prometeo le otorga al hombre el arte político, el arte de convivir, la única forma de sobrevivir en su escenario existencial. Aparece así la dimensión social de la persona, con un carácter primigenio y esencial. Gracias a ese "dón" otorgado, los hombres se organizan, se agrupan, crean ciudades (la polis), disponen formas de gobierno y sistemas de participación en el mismo. Se están integrando todos los contenidos de la asignatura alrededor de la trama mitológica. Una vez realizada esta reflexión sobre las acciones y los valores que presenta el mito, el docente brinda oportunidades para que el estudiante vuelva la mirada sobre sí

mismo. En este momento las acciones cobran significado porque se entienden los conceptos abstractos ¿Cómo actuó yo en mi familia, en la escuela, en la comunidad? Se habilita entonces una caja-buzón en la que durante algunos días van depositando pequeñas crónicas cotidianas vinculadas con los aportes del mito: el respeto recíproco, la convivencia, las normas, etc. y el aporte reflexivo sobre las mismas. Cada día se extraen tres crónicas cotidianas para el tratamiento grupal. Por ejemplo, un estudiante relata que había ido a la carnicería y estaba esperando su turno. Cuando le toca el suyo una señora mayor le dijo al carnicero que la atendiera porque el niño no tenía apuro. El joven señala que los turnos son normas establecidas, pero podrían ser modificadas por acuerdos. Al no ser consultado, considera que se le faltó el respeto, porque si se lo hubiera pedido, él le habría cedido el lugar. Concluye que en esa acción no hubo respeto recíproco.

En este modelo metodológico el mito inicia la reflexión sobre acciones humanas, y luego orienta la autorreflexión sobre las propias acciones personales, para culminar con la resolución de problemas o tarea investigativa. La misma parte de un interrogante o una consigna, vinculados con los contenidos abordados en el mito y concluye con una producción final. A veces la consigna puede darla el docente, otras puede ser que la planteen los mismos alumnos. Por ejemplo:

"Somos periodistas y vamos a hacer una indagación sobre los problemas de convivencia en..."

Estas consignas abiertas pueden darle más oportunidades creativas a los estudiantes para plantearse hipótesis, fuentes de información, metodología, instrumentos de recogida de información etc. Sin embargo, el planteamiento de un interrogante, una noticia periodística, una imagen, entre otros, pueden transformarse también en un detonante para la investigación.

Finalmente, toda producción tiene su momento de celebración y cierre con exposiciones de posters, teatralizaciones, mesas redondas, simulaciones, etc.

La organización recurrente de los contenidos

Los contenidos curriculares se presentan generalmente en forma secuencial lineal, siguiendo

do las pautas curriculares. En las clases de Ética y Ciudadanía observadas (Barila, 2002; Di Franco, 2002) los profesores no siguen un único texto, y la mayoría de las veces se mueven con fotocopias. Los contenidos se fragmentan en bloques con fuerte énfasis en los aspectos relacionados con el Estado y la Constitución Nacional. Se transcribe el desarrollo anual de los contenidos en uno de los cursos analizados (7º año):

- Los sentimientos de las personas
- La familia
- La escuela
- Los derechos humanos
- La Constitución
- El Poder Legislativo
- El Poder Judicial
- El Poder Ejecutivo

Esta sería una organización lineal de los contenidos, mientras nosotros proponemos una organización recurrente que sintetiza el modelo metodológico propuesto:

Se parte de la **PERSONA** en vinculación con su medio, considerada desde una de sus dimensiones: Sujeto social, por ejemplo, pero contextualizada en su **cultura**, su historia. Ponemos fuerte énfasis en esta vinculación porque es una mirada multiculturalista que tiende a revalorizar los aportes que cada una ha realizado en el ámbito del saber. La fuerte tendencia eurocéntrica puede ser revertida, no tanto por

recomendaciones verbales acerca del respeto a la diversidad cultural, como por el análisis de sus herramientas simbólicas y sus creaciones particulares. Pero además, se reivindica el saber como construcción histórica y por eso los alumnos verán contextualizados en sus épocas a los distintos pensadores, sobre todo para evitar la tendencia a valorar lo que está de moda y desestimar el pasado como etapa superada por el "hoy". El mito de Prometeo presenta a la persona en la dimensión social, y con los valores que esta dimensión implica (por ejemplo la cooperación, la convivencia, la solidaridad) proyectándolas luego el docente ayuda a proyectarla hacia la sociedad: la convivencia en la familia, la escuela y la comunidad, vinculándolas a las normas que caracterizan a dichas instituciones. A partir del mito del Andrógino, se vuelve a la persona como sujeto de expresión, tal como lo presenta la metafísica de la expresión de Nicols, para reflexionar sobre la comunicación y el amor, luego proyectados hacia la familia, la escuela y la comunidad. Por la riqueza de este eje se lo retoma desde el relato Bíblico de la Torre de Babel. Pero en cada espiral de recuperan se retoman los abordajes anteriores para profundizarlos en nuevas vinculaciones. En la torre de Babel aparecen los riesgos de la incomunicación entre las personas a la vez que se relaciona con



la convivencia, esta vez ampliando su significado desde la comunicación. Se podrá reflexionar acerca de que la convivencia no sólo es posible por el respeto y la cooperación, sino por el diálogo entre las personas y la posibilidad de comprensión intersubjetiva a través de las herramientas de la cultura. La comunicación acorta la distancia entre las personas y facilita la convivencia. En síntesis, cada mito se vincula con los demás profundizando sentidos y ampliando significaciones, pero especialmente integrando el saber para evitar el riesgo permanente de su fragmentación a los fines del aprendizaje. Pero además, este proceso holístico, globalizador, a través de la intertextualidad, brinda la posibilidad de iniciar los aportes de la crítica: los aciertos o desaciertos detectados; la permanencia o superación de ideas y valores; la importancia de los aportes en su momento histórico; los condicionantes sociales, políticos, económicos, religiosos que los afectan. Pero en este aprendizaje de ejercitar el juicio crítico puede aparecer el riesgo de centrarse en opiniones irreflexivas. Por eso, siempre cada crítica se sustenta con hechos o con argumentos. En este sentido juega un rol protagónico el docente para presentar contraejemplos que pongan en evidencia contradicciones y falacias en el razonamiento, especialmente la falacia *ad hominem*, por la que se desestiman ideas con argumentos referidos a la persona. Además, nunca se deja un esbozo de crítica sin un aporte para la superación. De ahí que a las experiencias de crítica deben seguirle experiencias de producción creativa.

Cuando los conceptos aprendidos son empleados para reflexionar sobre acciones en la familia, la escuela, la comunidad, estamos ofreciendo oportunidades para la generalización o transferencia en el sentido que le asigna Ausubel (1973): un aprendizaje resulta significativo cuando el sujeto puede establecer relaciones sustantivas y no arbitrarias entre los esquemas previos y el nuevo contenido, cuando se activa la memoria comprensiva y cuando se asegura el uso funcional de los aprendidos.

La evaluación

La evaluación entramada en la enseñanza nos dio permanente información desde la investigación acción para realizar las adecuaciones pertinentes. Fueron múltiples los instrumentos y fuentes de información empleados. Seleccionamos para su presentación la evaluación de

la metodología de acción reflexión a partir de la comparación de aprendizajes en distintos grupos de alumnos.

La búsqueda del reactivo de prueba

La búsqueda de un reactivo de prueba que nos permitiera comparar los aprendizajes del grupo escolar de investigación acción (GEIA), con los del grupo escolar testigo (GT), fue la etapa más compleja de nuestra investigación. Cualquier pregunta o ítem que diseñáramos era descartado porque en última instancia evaluaba los contenidos dados más que las diferencias metodológicas. Pero el mayor riesgo era el de evaluar según nuestros propios objetivos, que podían ser muy distintos a los diseñados por el docente del GT. Para neutralizar las variables que pudieran afectar los resultados de la evaluación se adoptaron las siguientes decisiones que nos distancian de los modelos experimentales:

a. Los alumnos de ambos grupos deben ser de 1º año, y si bien con la misma edad cronológica, se buscarán condiciones socioculturales superiores en el GT. En nuestro caso, el GEIA pertenecía al único colegio enclavado en un pueblo de la zona rural norte de La Pampa, mientras el grupo testigo a una escuela de alto prestigio de la ciudad capital. Se pretendía neutralizar en la evaluación de la metodología, los esquemas referenciales diferentes de ambos grupos y claramente desfavorables para el nuestro. Pero si los resultados del GEIA resultaban superiores, de ninguna manera se los podría considerar producto de las mejores condiciones culturales – socioeconómicas de los estudiantes.

b. Los profesores a cargo de ambos grupos debían tener muy buenos antecedentes académicos en su desempeño docente. Después de varios intentos puestos a prueba, se construyó el siguiente reactivo:

CONSIGNA GRUPAL: Imaginense que un amigo de Córdoba les escribe y entre otras cosas les pregunta cómo ha sido la materia Educación Cívica que ustedes cursaron. Escriban una carta respondiendo la pregunta de ese amigo.

PERÍODO de APLICACIÓN: No se aplica en 1º año, sino al iniciar segundo año, recordando la experiencia de primero.

Es decir que finalmente seleccionamos una prueba de ensayo, con la que se anulan los riesgos enunciados. La prueba no se contamina con nuestros propios presupuestos teóricos y no

da ventajas de ningún tipo a cualquiera de los dos grupos. La dificultad quedaba centrada, entonces, en la forma de evaluar las cartas elaboradas.

La búsqueda del instrumento de evaluación

Se ha elegido como instrumento para evaluar la prueba de ensayo, escalas descriptivas construidas a partir de seis criterios: Los temas; las experiencias realizadas; el uso funcional de lo aprendido; la implicación motivacional; la evaluación de los medios (dispositivos didácticos) empleados; la relación docente-alumno.

A modo de ejemplo se presenta una de las escalas empleadas.

1. Los temas.

Los temas hacen referencia a los contenidos de la asignatura que los alumnos mencionan en sus cartas. Se valora aún cuando sólo consigne los "nombres" de los temas (el municipio, los derechos del hombre, etc.). Partimos del supuesto de que en la carta podían aparecer referencias sobre los contenidos abordados por la asignatura y de hecho el 100% de los alumnos mencionó este aspecto. En este ámbito nos interesa determinar si el método puso el acento en los principios éticos que gobiernan las acciones de los hombres y en las acciones ciudadanas (la dignidad humana, la responsabilidad, etc.) o sobre la perspectiva organizacional (el Municipio, la Escuela, la Familia, etc.).

Escala descriptiva

El NIVEL 1 se consigna cuando sólo se mencionan en la carta temas organizacionales, el NIVEL 2 cuando además se incorpora un principio ético; el NIVEL 3 cuando menciona más de un principio ético y proyección en la acción social; NIVEL 4 cuando menciona principios éticos y brinda aportes explicativos relacionados con la práctica social.

Síntesis evaluativa sobre "los temas abordados".

Nuestra hipótesis de investigación señala que si se favorece el desarrollo de la conciencia moral a través de una intensa reflexión sobre la persona y sobre sí mismo, luego, sin dificultades, se proyecta la reflexión sobre las acciones ciudadanas. En síntesis la conciencia cívica se edifica la conciencia moral. Por eso es fundamental en nuestra propuesta la secuencia recurrente persona-sociedad; persona-sociedad y así sucesivamente en una espiral dialéctica.

Queda en evidencia en la evaluación que

nuestra estructura es justamente opuesta a la del grupo testigo. El 50% de los alumnos del GEIA se ubican en el nivel 3 y 4 con la perspectiva centrada en la persona y los valores. El 100% de los alumnos del GT demuestra que se ha acentuado la temática organizacional. Nosotros relacionaremos luego esta diferencia en la perspectiva de enfoque con las posibilidades de uso funcional de lo aprendido.

Algunos testimonios: Protocolo 9 GEIA.
 "...Hicimos una estructura donde redondeamos toda la materia. Empezamos por el sujeto social, éste se forma en la familia, pero para lograrla tiene que buscar a su otra mitad, esto nos contaba el mito, y sería la búsqueda del amor. Para eso necesita comunicarse con los demás, respetar al otro, ayudarlo, y así se puede formar una familia y formar una comunidad de hombres libres y responsables. Un país sería maravilloso si no hubiera irresponsabilidad, ni incomunicación. Gracias a la comunicación podemos expresar nuestros sentimientos hacia los demás..."
 NIVEL 4

Protocolo 2 GT. El año empezó y empezamos con los temas: la escuela, el barrio, la familia, el hombre, los roles, los parentescos, la dignidad humana; dentro de la dignidad humana estudiamos la Declaración Universal, la Constitución, la organización de la escuela... "NIVEL 2.

2. El uso funcional de lo aprendido.

Es la posibilidad de usar un aprendizaje en nuevos contextos. La asignatura Educación Cívica desarrolla contenidos referidos esencialmente al comportamiento cívico, por lo tanto el objetivo principal de su aprendizaje no consistirá en relatar cuántos miembros conforman una familia, o cuáles son las autoridades de un colegio, sino las formas que asume la acción en el seno de la familia, de la escuela, y del municipio, ejercitando el respeto, la solidaridad, la cooperación. Por eso resulta importante comprobar si el alumno ha captado esa vinculación de su materia con la realidad. El NIVEL 1 se asigna cuando el alumno no vincula la asignatura con su comportamiento personal presente o futuro; el NIVEL 2 cuando esa vinculación es vaga o relacionada esencialmente con el futuro; el NIVEL 3 cuando la vincula con su comportamiento personal; el NIVEL 4, cuando la vincula con su comportamiento actual y con la proyección social de ese comportamiento.

Síntesis evaluativa sobre el uso funcional

de los aprendido:

El uso funcional de lo aprendido se pone de manifiesto si el alumno logra emplear las abstracciones complejas aprendidas en la asignatura para vincularlas a su propio comportamiento personal o social, y en ese caso inferir la formación de una conciencia ética y cívica que gobierne la acción. El 80% del GEIA demuestra ese uso funcional ya sea vinculando lo aprendido a su propio comportamiento o viéndolo en su proyección social. La temática centrada en la persona y los valores le ha permitido la internalización de los aportes, creando conciencia de sus posibilidades de uso en la práctica personal o social. El 65% del GT no establece nexo alguno entre la materia y el comportamiento personal o su proyección social. Un 24 % percibe cierta vinculación con el futuro. La temática centrada en lo organizacional no ha favorecido la formación de la conciencia social.

Testimonios:

Protocolo 8 GEIA "... Esta materia es muy importante, tal vez más importante que todas las demás, porque está relacionada con lo que es la persona, lo que piensa, lo que hace y lo que debe hacer. Es una materia que nos permite reflejarnos en esta sociedad y luego analizarla, criticarla, para ver lo que podemos y debemos cambiar en ella. NIVEL 4.

Protocolo 4. GT. "... me gusta mucho ya que sirve para mi carrera de abogacía. NIVEL 2.

Por último dejamos constancia de uno de los protocolos que ejemplifica el NIVEL 4 en la escala Descriptiva sobre "Experiencias realizadas": Protocolo 11GEIA. ..."Cada una de estas cosas tan hermosas que posee el ser humano estaban volcadas en mitos... Nosotros teníamos que captar lo que había en esa hoja. Ese mito que nos daba el profesor P. no era simple, había que entenderlo, razonarlo, y para eso era necesario meterse dentro de esa hoja, dentro de ese mito como si fuera un viaje imaginario. Este método de estudio no termina acá, sino que debíamos volcar todas las virtudes y valores del ser humano en la práctica, por ejemplo, yo tengo libertad pero al mismo tiempo soy responsable de lo que hago y para ser responsable tengo que tener voluntad y respeto por los demás...".

A modo de conclusión

Este estudio longitudinal que se inició con el Proyecto Parera, Hombres para la Democracia, en 1985 a través de la investigación acción y

luego recibió aportes desde investigaciones de tres tesis, nos permite elaborar teoría sustantiva sobre la enseñanza de los contenidos de Ética y Ciudadanía. Nuestro modelo centrado en la narrativa, vincula los aportes de la Didáctica General a la Didáctica de la Educación Cívica y Ciudadana, lo que conforma el sustento teórico de la Metodología de la Acción Reflexión, que puede centrarse en los siguientes ejes:

Selección de dispositivos didácticos tecnológicos articulados a partir de la narrativa. El empleo de mitos, cuentos y relatos, nos permite invertir el proceso de aprendizaje desde lo cotidiano a lo desconocido, de lo concreto a lo abstracto, porque la narrativa pone al sujeto ante escenarios extraños y tramas construidas alrededor de abstracciones complejas pero contextualizadas. Se vincula a las propias ideas de los estudiantes porque parte de lo canónico lo que les permite decodificar el desvío. Por eso la narrativa resulta portadora de valores, que se implican desde "los pares opuestos" (cooperación-egoísmo; valor-disvalor, etc.). Los mitos permiten activar las operaciones de interpretar, reflexionar, analizar, criticar, comunicar, y realizar acciones intencionales, con el sentido de desarrollar la conciencia moral y la conciencia social. En esta selección de dispositivos se cuenta con una Caja de Crónicas Cotidianas, que ponen en acción procesos metacognitivos en cuanto activan la autorreflexión sobre las propias acciones e interrelaciones, los valores que las sustentan y las normas que las orientan. Esta inserción en la práctica de la realidad, se proyecta luego hacia la familia, la escuela, la comunidad, especialmente descubriendo las normas no escritas pero conocidas (canónicas) de estas instituciones. La vinculación con la realidad se profundiza con dispositivos de resolución de problemas que concluyen en una producción compartida colectivamente. De la acción a la reflexión y de la reflexión a la acción.

Organización recurrente de los contenidos. Los contenidos seleccionados parten de la persona en su relación con el medio, concebida en sus diferentes dimensiones (sujeto social, de expresión, etc.) y vinculada a valores que reaparecen en la mirada multicultural que expone las creaciones de los griegos y aztecas, europeos y americanos, clásicos y contemporáneos. Y en este marco, los valores y actitudes y las normas sociales se enfocan hacia la familia, la escuela, la comunidad. Cada nuevo mito o cuen-

to se vincula con los anteriores presentando nuevas dimensiones y valores y profundizando los ya analizados.

La evaluación entramada en la enseñanza. Los procesos de investigación acción requieren de la búsqueda permanente de informaciones diversas sobre el aprendizaje, los obstáculos, los medios empleados, la adecuación de la enseñanza, la metodología empleada. En este caso, se diseñaron instrumentos originales de búsqueda de información y de evaluación de la información, lo que nos ha brindado testimonios de los aportes del modelo centrado en la narrativa al desarrollo de la conciencia moral y la conciencia social.

Elegimos para el cierre de este trabajo las palabras de un alumno de 1º Año (Bachillerato de Parera)

Querida amiga, acerca de tu pregunta: -¿Cómo es Cívica de primero?, no sé si va a coincidir con lo que vas a vivir, porque ésta es la única escuela que utiliza este método: a través de mitos, cuentos y frases de los más célebres filósofos sacamos conclusiones de los textos y lo llevamos a la realidad con ejemplos.

El aprender de memoria es pecado mortal, con razón, porque así no se interpreta nada.

Tuvimos que relacionar todo con todo, desde lo primero hasta lo último. Desde ser social, política, el arte de convivir, hasta la familia, la escuela. No hicimos como en otras materias que a la séptima clase la primera ya no existía.

El curso estaba en total libertad de no estudiar, de faltar o volar toda la hora, pero sabiendo Cívica no hubo necesidad de rendir, se puso a prueba la responsabilidad, la voluntad, la solidaridad, la dignidad. Responsabilidad para estudiar y aprender, voluntad para hacerlo, solidaridad para ayudar a los compañeros, la mayor nota fue: tiene dignidad.

Se nos dio una estructura y se nos dio la base para poder vivir.

Esta carta va a servirte como un apoyo de una amiga que fue a una escuela donde la inteligencia no se mide porque la interpretación es el mayor poder.

Conclusiones

Nuestra investigación iniciada en el Insti-

tuto República del Perú de Parera, con el proyecto Hombres para la Democracia, fue seguida por investigación acción durante nueve años. La Tesis de Maestría de la Mg. Prof. Nosei (2000) "El quiebre de la biografía anticipada: la construcción del sujeto político", pudo concretar el seguimiento de graduados y su inserción en la política, los estudios superiores y en la sociedad a través de metodología cualitativa que incluyó entrevistas en profundidad, análisis histórico documental, y entrevistas que confirmaron el fuerte compromiso político social de los graduados, con participación activa en instituciones y cargos políticos electos (Intendente, Jueces de Paz, militantes de partidos políticos diversos) pero especialmente muestra cómo la educación pudo cambiar la biografía anticipada de un joven. Los aportes de otras dos tesis sobre la temática, nos dan elementos empíricos para enriquecer los marcos teóricos y producir teoría sustantiva: este modelo de metodología Acción reflexión para la enseñanza de la Ética y la ciudadanía que podemos sintetizar en:

a. Dispositivos didácticos tecnológicos de sostén: aprender los valores sustituyendo el texto informativo inicial por la narrativa, mitos, cuentos y leyendas portadores de acciones contextualizadas de las personas que alientan la reflexión sobre la acción, la discusión argumentada, la comunicabilidad de las ideas en un enfoque cognitivo afectivo de los contenidos éticos y políticos.

b. Organización recurrente de los contenidos, y

c. Evaluación entramada en la enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA

- AUSUBEL, D. (1973). "Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento", en ELAN, S. *La Educación y la Estructura del Conocimiento*, Buenos Aires, Ateneo.
- BARILA, M. I. (2001). *Adolescencia y Educación Moral. Una Mirada desde las Prácticas Escolares*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional del Comahue.
- BRUNER, J. (2000). *Actos de Significado. Más allá de la Revolución Cognitiva*. Madrid, Alianza.
- . (1969). *Hacia una teoría de la instrucción*. México, Uthea.
- COMENIO, J. (1978). *Didáctica Magna*. México, Porrúa.
- DI PEGO, A. (2002). *El mito de Prometeo y la enseñanza de la virtud política. Un análisis filosófico*. Seminario de Filosofía Política. U.N.L.P.
- DI FRANCO, M. G. (2002). *Las Representaciones Docen-*

- tes sobre la Evaluación, Tesis de Maestría. U.N.L.Pam.
- EGAN, K. (1994). *Fantasia e Imaginación: su poder en la enseñanza*. Madrid, Morata.
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- FURLAN, A. y ALTREMAN, N. (2000). "La indisciplina en la Escuela", en *Revista Alternativas, Educación, Estado y Sociedad, Problemática y Desafíos*, L. A. E. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis, Año 5 N° 18.
- GARCIA GUAL, C. (1990). "Introducción", en Platón *Diálogos*. Madrid, Gredos.
- HABERMAS, J. (1989). *Teoría de la Acción Comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid. Cátedra.
- LARROSA, J. y otros. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre Narrativa y Educación*. Barcelona, Laertes.
- NOSEI, C. (1997) y Otros. "La Educación Ciudadana en el Marco de la Escuela Democrática". En *Actas de las Décimas Jornadas de Investigación* de la Facultad de Ciencias Humanas de la U.N.L.Pam. Editora L y M. Pags.109-118.
- PIAGET, J. (1967). *La Nueva Educación Moral*. Buenos Aires. Editorial Losada.
- . (1984). *El Criterio Moral en el Niño*. Barcelona. Ediciones Martínez Roca.
- . (1984a). *Psicología de la Inteligencia*. Buenos Aires. Psique.
- PLATINO, (1990). *Diálogos*. Madrid, Gredos.
- PRUZZO, V. (2002). *La Transformación de la Formación Docente. De las Tradicionales Prácticas a las Nuevas Ayudantías*. Buenos Aires, Editorial Espacio.
- . (2002 a) *Hacia una didáctica de la Educación Cívica*. Ponencia en Encuentros Nacionales de Didáctica e Práctica de Ensino. Brasil.
- . (1999) *Evaluación Curricular: Evaluación para el Aprendizaje. Una Propuesta para el Proyecto Curricular Institucional*. Buenos Aires. Espacio Editorial.
- . (1995). *Aportes para una Didáctica de la Educación Cívica*. Publicación de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa.
- PRUZZO, V. y NOSEI, C. (1989). *Mitos, Cuentos y Leyendas para la Educación Cívica*. Publicación de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa.
- PRUZZO, V. (1989a). *Hombres para la Democracia. Investigación Didáctica sobre la Educación Cívica*. Primera parte. Publicación de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa.
- . (1989b). *Hombres para la Democracia. Investigación Didáctica sobre la Educación Cívica*. Segunda parte. Publicación de la Facultad de Ciencias Humanas. U.N.L.Pam.

Fecha de recepción: 05-08-2002
 Fecha primera evaluación: 20-09-2002
 Fecha segunda evaluación: 14-11-2002