

Universidad de san luis (san luis).

Enseñar etica y derechos humanos a los mas chicos a traves del cine.

ORMART , ELIZABETH BEATRIZ, BASANTA ELISA, BRUNETTI JUAN y Michel Fariña, Juan Jorge.

Cita:

ORMART , ELIZABETH BEATRIZ, BASANTA ELISA, BRUNETTI JUAN y Michel Fariña, Juan Jorge (2019). *Enseñar etica y derechos humanos a los mas chicos a traves del cine*. san luis: Universidad de san luis.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/elizabeth.ormart/178>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p70c/72e>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.



“No buscamos un mero aplicacionismo de la literatura o el cine en el aula. Sino, partir de la vivencia lúdica y estética tan próxima al mundo infantil, proponemos utilizar ese motor como impulso para futuros aprendizajes en el área de la ética y los derechos humanos.”

Prólogo de Juan J. Michel Fariña
Con textos de Elisa M. Basanta y Juan Brunetti



Elizabeth Beatriz Ormart

Enseñar Ética y Derechos Humanos a los más chicos a través del cine infantil



Ormart, Elizabeth Beatriz.

Enseñar ética y derechos humanos a los más chicos a través del cine infantil / Elisa Basanta ; Juan Jorge Michel Fariña; Brunetti, Juan; compilado por Ormart, Elizabeth Beatriz. - 1a ed. - San Luis : Nueva Editorial Universitaria - U.N.S.L., 2019. 107 p. ; 21 x 30 cm.

ISBN 978-987-733-171-4

1. Aprendizaje Escolar. I. Basanta, Elisa. II. Brunetti, Juan. III. Ormart, Elizabeth Beatriz, comp. IV. Título.
CDD 170.8

Universidad Nacional de San Luis

Rector: Dr. Félix Daniel Nieto Quintas

Vicerrector: Dr. José Roberto Saad

Secretario de Coordinación y Planificación Institucional:

CPN Víctor Moriñigo

Nueva Editorial Universitaria

Avda. Ejército de los Andes 950 - Subsuelo Rectorado

Tel. (+54) 0266-4424027 Int. 5110

www.neu.unsl.edu.ar

E mail: neu@unsl.edu.ar

Unidad de Ecobioética de la UNSL
incluida en la Red Iberoamericana de la UNESCO
(Haifa)

Elizabeth Beatriz Ormart

**Enseñar Ética y
Derechos Humanos
a los más chicos
a través del cine infantil**

**Con textos de
Elisa Marta Basanta
y Juan Brunetti**

Prohibida la reproducción total o parcial de este material sin permiso
expreso de NEU



Índice

Agradecimientos

A mis hijas que me sorprenden con el encanto de la ingenuidad, la pureza de sus fantasías y la ternura de su amor, todos los días.

A mi madre, que supo inspirar en mí el amor por los juegos, el placer por el cine y por la música. Ella inventaba poesías y canciones de cuna que hoy puedo seguir cantando.

A Gabriela Z. Salomone, con cuya colaboración fue posible gestar y dar a luz este libro. Sin ella no sería más que un conjunto de ideas inconclusas.

Prólogo de Juan Jorge Michel Fariña	5
Introducción	11

PRIMERA PARTE

Fundamentación teórica	15
Capítulo 1	
Investigaciones sobre la sensibilidad moral en los niños.....	16
Capítulo 2	
Programas de enseñanza de contenidos éticos en el nivel inicial	22
Capítulo 3	
La psicología del desarrollo moral (debates y problemas)	34
Capítulo 4	
La metodología de trabajo con films	52

SEGUNDA PARTE

Pautas de reflexión para los docentes sobre películas infantiles	61
Capítulo 5	
Buscando la solidaridad (Película <i>Buscando a Nemo</i>)	63
Capítulo 6	
La discriminación en el inicial (Película <i>Dumbo</i>).....	66
Capítulo 7	
El problema de la socialización (Película <i>Madagascar</i>).....	74
Capítulo 8	
Los estereotipos sexistas en el aula (Película <i>Mulan</i>)	80

TERCERA PARTE

Pautas de trabajo con niños en base a películas infantiles.....	87
Actividades en el aula con <i>Buscando a Nemo</i>	88
Actividades en el aula con <i>Dumbo</i>	94
Actividades en el aula con <i>Madagascar</i>	98
Actividades en el aula con <i>Mulan</i>	102

Prólogo

Él abismo de la identidad: dos miniaturas ético-cinematográficas

En el caso de las otras artes a veces nos hallamos contemplando porque tenemos ante nosotros la gran pureza, la gran fidelidad a la pureza. En el cine, en cambio, tenemos el cuerpo a cuerpo, tenemos la batalla, tenemos lo impuro y por lo tanto no estamos en la contemplación. Estamos necesariamente en la participación, participamos de ese combate, juzgamos las victorias, juzgamos las derrotas y participamos en la creación de algunos momentos de pureza.

Alain Badiou

Como lo sugiere el epígrafe, si el cine conmueve en nosotros la cuerda ética no es tanto porque el realizador se proponga desplegar en la pantalla la problemática moral, sino porque en ocasiones es el espectador mismo quien libra ese combate del que emerge el acontecimiento creador.

Buscando a Nemo, Dumbo, Madagascar, Mulan. Los cuatro filmes animados que ilustran este libro, son ocasión de una lectura que se inscribe en esa apasionante vertiente del pensamiento: el espectador sorprendido en medio de una sala oscura, abismándose a un atisbo de lucidez. Esta tradición de lectura analítica, iniciada seguramente por Jorge Luis Borges con su agudo análisis de la versión de 1941 sobre el Dr. Jekyll y Mr. Hyde, ha tenido en la segunda mitad del siglo XX y lo que va del actual un desarrollo extraordinario.

No sólo Borges y Badiou, sino también Giorgio Agamben, Jacques Lacan, Julio Cabrera, Slavoj Žižek integran la extensa lista de pensadores que se ocuparon del cine para pensar el acto ético.

Esta veta resulta especialmente fructífera para interrogar cuestiones que escapan al sentido común. Un ejemplo de ello es la compleja dialéctica entre la identidad y la identificación, abierta con el secuestro y restitución de niños en Argentina. ¿Cómo acercar a los más pequeños el sentido de una problemática vital de los Derechos Humanos?

Dos miniaturas nos servirán para mostrar el hallazgo del tema en el cine animado infantil. Se verá en ellas el valor metodológico que emana de lo que Alejandro Ariel llamó orden suplementario, e Ignacio Lewkowicz singularidad en situación.

Como se sabe, la tragedia de Edipo encuentra su punto desencadenante en el desconocimiento que pesa respecto de los orígenes de un niño. Los reyes de Corinto, imposibilitados de procrear, reciben un bebé que crían como propio y al que le ocultan su condición. Y es justamente este secreto el que desconcierta a Edipo frente al oráculo, uniendo su destino al del crimen y el incesto.

La versión animada de Hércules (Walt Disney Pictures, 1997) retoma el tema, mostrando que el héroe griego podría haber corrido la misma suerte que Edipo. Hijo de Zeus y dueño de una fuerza descomunal, es secuestrado por la envidia de Hades y accidentalmente criado por una familia terrenal. Y como lo ha demostrado la tarea clínica con niños restituidos, cuando una mentira pesa sobre los orígenes de un sujeto, son sus mayores potencialidades las que se ven inhibidas. Para Hércules, el sinsentido de su fuerza se torna una pesadilla. Objeto de burla y condenada por todos, su torpeza de bruto no es más que el síntoma de su opresión interior.

Hasta que por fin sus padres adoptivos toman una decisión. Con la clásica fórmula "tenemos que hablarte..." le revelan la verdad, abriendo ante él un horizonte para la búsqueda de su historia. Pero el film no es un cuento de hadas. Y ni siquiera una herencia divina es garantía suficiente. Hércules deberá, como todos, ganarse esa identidad en la más dura de sus batallas. Complejidad ésta que no es ajena a los estudios Disney, como lo demuestra el sorprendente giro final que reservan al espectador. En la misma línea, Anastasia (Don Bluth, 1997), la recreación animada para el cine infantil cuenta la mítica historia de la princesa rusa perdida después de los acontecimientos de 1917. Hija del Zar Nicolás y de Alejandra, Anastasia intenta abordar el tren expreso que la llevaría junto a su abuela paterna rumbo a su exilio en París. Pero ocurre un accidente, cae del vagón, se golpea en la cabeza y pierde la memoria. Es rescatada y criada por una familia sustituta, que, como ella misma, desconoce sus orígenes.

Veinte años más tarde, un joven advenedizo la encuentra y dado el parecido físico con la princesa Anastasia, la entrena para presentarla en París y obtener la recompensa ofrecida por su abuela. Ignorando esta farsa, la joven se presta al juego sin saber lo cerca que está de conocer la verdad. Pero cuando llega el momento del encuentro, la abuela ya está cansada del largo desfile de impostoras y descreo de la nueva candidata. Ni siquiera acepta escuchar su estudiada lección sobre el árbol genealógico de los Romanov.

Acontece entonces lo inesperado. Estando las dos a solas, Anastasia reconoce una fragancia que inunda la habitación de su abuela: se trata de un frasco de menta que ella derramó cuando niña en la alfombra y que, persistente, todavía flota en el aire. Los recuerdos se precipitan, uno tras otro, y la abuela llora porque ha encontrado a la nieta largamente perdida.

Una vez más, es el cuerpo el que recuerda. Pero como en el relato “El cautivo”, de Jorge Luis Borges, en el que el hombre reconoce la casa familiar de la que había sido robado cuando niño, tampoco Anastasia sabía vivir entre las paredes de un palacio y debe encontrar también ella *su desierto*.

Ambas historias, ambientadas en tiempos en que no existían los análisis genéticos para probar la identidad de las personas, nos muestran que es el cuerpo el que recuerda. Pero no el cuerpo reducido a su biología, sino el de la palabra que modela al sujeto desde sus experiencias más vitales. Para demostrarnos, por la vía de la poesía, que el ADN es un punto de pasaje, nunca de llegada.

El cine deviene entonces ocasión de verdadera reflexión ética no cuando moraliza la historia, sino cuando promueve en el espectador un giro que escapa a todo cálculo. El acontecimiento es efecto de ese punto de encuentro. Es recién allí, si salimos airoso de la batalla, cuando estamos en condiciones de extraer de las páginas que siguen los momentos de pureza que distinguen al acto creador.

Juan J. Michel Fariña

Introducción

Enseñar ética y derechos humanos a los más chicos. El cine como estrategia didáctica en el nivel inicial reúne una serie de elementos teóricos y sugerencias prácticas para comprender el fenómeno de la transmisión de contenidos éticos en el nivel inicial. Dentro del pool de estrategias didácticas, el juego, el cine y la literatura se presentan como recursos privilegiados para la enseñanza de la ética en esta etapa educativa. Algunas de estas reflexiones se gestaron en el contacto con la práctica de la enseñanza a docentes del nivel inicial, otras surgieron del contacto con prestigiosos pensadores que aportaron teorizaciones para el entendimiento y la conceptualización del fenómeno del desarrollo de la moral en la primera infancia. Asimismo, el esfuerzo por sistematizar y llevar adelante el Proyecto de Investigación UBACT P 404: *Estrategias didácticas que favorecen el desarrollo de la sensibilidad moral en educación*¹, nos dio el impulso necesario para dar forma a muchas de las ideas que se expresan en este texto. Finalmente, la pertenencia y el trabajo continuo como Profesora Adjunta de la Cátedra de Psicología, Ética y Derechos Humanos² que dirige el Profesor Juan Jorge Michel Fariña, me dio las herramientas metodológicas del trabajo con films, aplicadas en este caso a películas infantiles.

Este escrito se propone partir de la vivencia lúdica y estética. Vivencia, cuya finalidad se agota en sí misma, para hacer un recorrido tendiente a transitar la experiencia moral. Los niños están abiertos a estas experiencias, y es a partir de esta posibilidad que elaboramos un plan de trabajo con ellos. No buscamos un mero aplicacionismo de la literatura o el cine en el aula. Sino, partir de la vivencia lúdica y estética tan próxima al mundo infantil, proponemos utilizar ese motor como impulso para futuros aprendizajes en el área de la ética y los derechos humanos.

Esta obra se encuentra dividida en tres partes. La primera desarrolla la fundamentación teórica, en la que se reseñan investigaciones y experiencias de

aprendizaje ético que se han focalizado en el nivel inicial. En la segunda parte, se presentan algunas películas infantiles con reflexiones teóricas para los docentes, a fin de trabajar categorías conceptuales propias de la ética y los derechos humanos. Finalmente, se proponen algunas actividades de trabajo en el aula para realizar con los alumnos. Actividades que constituyen un abanico de posibilidades didácticas, una caja de herramientas que se focaliza en los ejes teóricos presentados y que tienen como dinámica central el trabajo sobre una película.

La primera parte se conforma de cinco capítulos. En el primer capítulo se presentan una serie de investigaciones sobre la sensibilidad moral en las niñas y los niños pequeños. El desarrollo de la empatía y la sensibilidad moral constituyen dos contenidos actitudinales privilegiados para el trabajo en el nivel inicial, ya que, a partir de la sensibilidad, el niño y la niña pequeños se comunican con el mundo que los rodea. Pasar de la sensibilidad al intelecto y de las ideas a la sensibilidad es un puente a construir y a trabajar a lo largo del nivel maternal e inicial.

El capítulo dos está destinado al tratamiento de la ética en el nivel inicial a través de dos programas de aula: uno de ellos, desarrollado por el creador de la *Filosofía para niños*, Mathew Lipman, y el otro, implementado por la reforma educativa española a partir de la propuesta de la inclusión de ejes transversales. A partir de allí, se presentará un análisis crítico de estos programas y una propuesta de didáctica de la ética para el nivel inicial. En el tercer capítulo se presentan una serie de investigaciones acerca del desarrollo del razonamiento moral, articulándolas con posibles transferencias didácticas. Este capítulo es desarrollado por la Dra. en Educación Elisa Marta Basanta, quien tiene una larga y basta experiencia de trabajo en la articulación de la ética con la educación, el Lic. Juan Brunetti, miembro del equipo de investigación que dirige la Dra.

Basanta y la autora de este escrito.

En el cuarto capítulo, nos proponemos desarrollar la metodología de trabajo con fragmentos de films y se presenta el método de trabajo con los alumnos y las alumnas.

La segunda parte es una invitación para los docentes a pensar con el film. Problematizar, teorizar, interrogar, etc. La idea es que los y las docentes hayan interactuado con ese recurso desde su perspectiva adulta para pensar todos los temas que pueden trabajarse con los niños a partir de la película. Esta parte está destinada a brindarle a los docentes un espacio de capacitación para abordar posteriormente el trabajo con los alumnos y las alumnas.

La última parte, es una invitación a trabajar con los chicos en el aula. En base a la proyección de una película se diseñan estrategias de enseñanza y aprendizaje tomando como eje alguno de los temas incluidos dentro del diseño curricular, tales como temas de ética y derechos humanos.

1- Directora: Elizabeth Beatriz Ormart. Integrantes: Juan Brunetti ; Silvia Fernández; Patricia Gorocito; Andrea Hellemeyer ; Gabriela Levy Daniel; Gabriela Mercadal; Fernando Pérez Ferretti, Giselle Sajanovich; Ivana Somoza Baron, Carolina Pesino. Alumnos integrantes: Natalia Campana; Miriam Vanina Zabala. Becario UBACyT: Pablo Esteva.

2- En esta línea se pueden consultar las siguientes direcciones electrónicas que son medios de divulgación de la tarea académica que se desarrolla al interior de la cátedra en torno al trabajo con films: <http://www.eticacyne.org/>; http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion_adicional/obligatorias/071_etica/

Parte 1

Fundamentación teórica

Capítulo 1

Investigaciones sobre la sensibilidad moral en los niños

Elizabeth Beatriz Ormart

1. Introducción

Dentro del tratamiento de la moralidad se presentan dos líneas de investigación diferentes: por un lado, los estudios sobre la sensibilidad moral de los niños y por otro, las teorías que abordan la cuestión del razonamiento moral ¹.

En este capítulo realizaremos un rastreo de las investigaciones sobre la sensibilidad moral en los niños del nivel inicial. Estas investigaciones empíricas se centran fundamentalmente en el desarrollo de la empatía en los niños de jardín maternal y en el desarrollo de conductas prosociales en los niños del nivel inicial. El objetivo del presente trabajo es resumir el estado del arte en materia de sensibilidad moral en los niños menores de seis años. A partir de la descripción de las investigaciones empíricas realizadas en este campo se busca arribar a algunas consideraciones acerca de las estrategias pedagógicas de trabajo en el nivel inicial.

2. El estudio de la sensibilidad moral en los niños

Los estudios sobre sensibilidad moral se presentan muchas veces como superadores de las antiguas dicotomías juicio y sentimiento (Van Haaften, 2001),

1- Ver capítulo 3 de esta misma obra.

aunque no todos los pensadores coinciden en este punto. Lo que parece ser un punto de coincidencia es la necesidad de investigar acerca de las conductas prosociales susceptibles de generar acciones moralmente buenas y la necesidad de prácticas pedagógicas que orienten el trabajo áulico.

En este sentido las investigaciones empíricas se han orientado al estudio de lo que podríamos llamar “ocasiones especiales” como por ejemplo, la transgresión de la norma o la relación entre infracción y castigo, por otro lado, se encuentran los trabajos dedicados al estudio de la rutina y la formación de los hábitos. Este último tipo de investigaciones ha resultado sumamente enriquecedor para la aplicación en la enseñanza de los niños más pequeños, ya que en gran medida el trabajo pedagógico con los niños y niñas del jardín maternal y del nivel inicial se ha centralizado en la adquisición de los primeros hábitos. Asimismo, podemos observar dos grandes enfoques desde los que se abordan el estudio del niño y la moralidad infantil, el enfoque teórico-práctico y el enfoque práctico-teórico (Goodnow, 1999) Ambos enfoques, sin embargo, no son excluyentes. Dentro del primer enfoque podemos citar el ensayo freudiano sobre la sexualidad infantil, en el que parte de la teoría de las pulsiones y muestra como se produce el desarrollo pulsional en el niño. En el segundo enfoque se ubica el trabajo de Piaget sobre el juego de las canicas, en el que se parte de la observación del niño jugando para luego construir la teoría acerca de las etapas del desarrollo moral infantil. Pero, como señalamos más arriba los procesos deductivos e inductivos no son excluyentes en la investigación sino solidarios.

3. La tensión entre lo biológico y lo cultural

Una problemática que se impone en el debate acerca de la génesis y el desarrollo de la moralidad infantil consiste en establecer si existen componentes biológicos que influyan en el desarrollo de conductas prosociales en los bebés o si esto es un producto de la crianza. Este debate atraviesa generalmente la mayoría de las investigaciones del desarrollo infantil.

“Tanto las diferencias de género como las de temperamento relacionadas con el desarrollo moral indicarían la existencia de una base biológica de la moral...” (Lamb, 1999) En el caso de las investigaciones sobre la empatía se han realizado numerosos estudios con mellizos y gemelos que indicarían una influencia genética evidente (Zahn-Waxler, Schiro, Robinson, Ende y Schmitz, 1999)

Pero enfatizar el componente biológico en el desarrollo de conductas prosociales encierra algunos problemas, por ejemplo, suponer que hay niños que nacen malos o inmorales y que el aprendizaje o el contexto no pueden modi-

ficar esta predisposición. Otro problema, es que si a una persona se le comunica la predisposición a obrar mal, por un problema “genético” esto puede constituirse en una profecía de autocumplimiento. Lo que nos impediría evaluar el verdadero motivo de su conducta. Pero ¿a qué llamamos empatía? ¿Qué definimos como conducta empática? ¿Nuestra definición de empatía no responde también a cuestiones socioculturales? Podemos avanzar en el cuestionamiento y preguntarnos ¿a qué llamamos obrar mal? ¿A qué llamamos un niño malo o inmoral? Los defensores de los determinantes biológicos sostienen, por ejemplo, que las mujeres tienen una mayor tendencia a la empatía, lo que indicaría que tienen una mayor sensibilidad moral. Sin embargo, la teleología de lo moral es una construcción social. Se espera que el niño se desarrolle moralmente en cierto sentido. La meta del desarrollo moral es cultural. Entonces un niño es bueno o malo según la cultura en la que es socializado. También cabe señalar aquí lo que sostienen pensadores tan diversos como Bunge (1996) o Maliandi (1998) y esto es que la acción buena no sustancializa al niño como bueno. Del obrar no se puede concluir el ser. Más allá de estos problemas filosóficos, deseamos hacer notar que, al poner el énfasis en los determinantes biológicos, se sostiene la idea de una predisposición a obrar mal o en forma inmoral. Esto difícilmente se pueda conciliar con las experiencias en el contexto. Dicho de otro modo, si lo bueno y lo malo están determinados contextualmente, ¿cómo podría darse una predisposición biológica (descontextualizada) y previa a todo contacto cultural que pueda ser definida como buena o mala?

Podríamos complicar más el asunto y preguntarnos, ¿no existen acciones buenas o malas universalmente aceptadas como tales? Si así fuera, podríamos estimar que los niños y niñas nacen con una predisposición a transgredir estas reglas universales (y ahistóricas). En primer lugar, la cuestión de la existencia de reglas universales es un problema que excede este artículo². En segundo término, y siguiendo una orientación más pragmática, muchas de las acciones infantiles pueden ser evaluadas en función de las costumbres del grupo, sin recurrir a principios universales o trascendentales.

4. Los estudios acerca de la empatía

Un clásico estudio sobre la sensibilidad moral se constituye en torno a las

2- El universalismo y el particularismo ético son dos líneas de pensamiento que atraviesan la ética desde sus orígenes. En el primer grupo podemos ubicar a: Sócrates, Platón, Kant, Apel, por nombrar algunos filósofos que desde diferentes planteos postulan ciertas reglas universales. En la línea del particularismo, encontramos a los sofistas, el pragmatismo de Rorty o la ética Comunitaria de Mac Intyre.

investigaciones acerca de la empatía infantil. La empatía es la capacidad de entender el punto de vista del otro y de reaccionar emocionalmente al respecto.

La definición operativa involucra tres elementos: a) el componente afectivo, b) el componente cognitivo y c) los sustratos fisiológicos.

Las emociones morales han sido clasificadas en:

- Emociones de orden inferior (básicas): miedo, ira, malestar, alegría.
- Emociones de orden superior: empatía, culpa y vergüenza.

Las primeras surgen en el primer año y las de orden superior, entre los dos y tres años. La psicología conductista, de la mano de su fundador, ha sido prolífica en el estudio de las emociones básicas. Watson sostenía que la ira, el miedo y el amor constituían las primeras respuestas infantiles a los estímulos ambientales. Se trataba entonces de apoyarse en estas respuestas y provocar condicionamientos que fortalecieran algunas conexiones estímulo-respuesta y desestimaran otras. Watson proponía también el tratamiento de las fobias infantiles a partir de la modificación de la respuesta miedo por la respuesta amor frente al mismo estímulo fóbigeno.

En relación con las emociones de segundo orden, hemos centrado esta intervención en las investigaciones sobre la empatía.

La empatía puede motivar comportamientos solícitos, solidarios y prosociales e inhibir las conductas agresivas. Las investigaciones de Bowlby (1988), Ainsworth, Blehan, Waters y Wall (1978) pusieron el énfasis en el vínculo entre la paternidad ejercida con sensibilidad y sensatez y la capacidad empática de los niños. Mac Lean (1988), por su parte, ubica la ontogénesis de la empatía como una función del desarrollo del cerebro trino en los mamíferos.

Sin embargo, se han dedicado muchas más investigaciones a las influencias ambientales en la empatía (Eisenberg y Fabes, 1998; Eisenberg, Fabes y Miller, 1990) que a los factores hereditarios. Las prácticas de socialización, el refuerzo, la discusión sobre los sentimientos de los demás, el juego de roles y una atmósfera familiar libre de conflictos serios constituyen algunos de los elementos promotores de la empatía³.

Tanto las investigaciones teóricas como las empíricas indican que existen influencias biológicas y ambientales en el desarrollo de la empatía, y que es a partir del segundo año que sobrevienen las pautas adaptativas de respuesta

3- Para encontrar una descripción minuciosa acerca de las investigaciones llevadas a cabo sobre la empatía se puede consultar: Zahn-Waxler y Hastings (1999) “El desarrollo de la empatía: conductas adaptativas e inadaptativas”. En van Haafden, Wren y Tellings (compiladores): (1999) *Sensibilidades morales y educación. Volumen I El niño en la edad preescolar*. Gedisa, Barcelona.

empática o, por el contrario, se producen estancamientos y dificultades para el desarrollo de conductas empáticas y prosociales⁴.

5. Implicancias Educativas

La enseñanza formal de lo moral comienza en el jardín maternal, promoviendo el desarrollo de conductas prosociales. En esta primera etapa, se puede trabajar con los niños de dos años en el desarrollo de la empatía. Tenemos que tener presente que la mayoría de los estudios sobre la empatía en bebés y deambuladores se han llevado adelante en el seno familiar, explorando la vinculación de la díada mamá-bebé. Un estudio sobre niños de dos años que concurrían al jardín maternal y que presentaban conductas de agresividad descontrolada (Zahn-Waxler, Iannotti, Cummings y Denham, 1990) permitió concluir que las conductas agresivas disminuyeron a partir de la implementación de métodos proactivos que incluyeran: prever el punto de vista del niño, demostrar sensibilidad y calidez, ejercer un control respetuoso y adecuado a las circunstancias, proporcionar estructura y organización durante las sesiones de juego, estas pausas exceden el ámbito familiar pudiendo irradiarse al aula.

A partir de sala de tres disponemos de mayor capacidad de recursos didácticos para el trabajo con los niños y niñas en el desarrollo de conductas solidarias, de respeto y cuidado del otro, etc.

Una educación moral integral supone la inclusión de los conocimientos previos, lo moral tiene que ver las costumbres y los hábitos que el niño ya trae pues son parte del mismo proceso de socialización. Este proceso comienza en el entorno familiar y se prolonga en el contexto escolar. Como señalamos anteriormente, el desarrollo del razonamiento moral junto con el desarrollo de la sensibilidad moral generan en el niño conductas prosociales, solidarias, de cooperación y respeto por el otro.

6. Bibliografía

- Basanta, E.; Ormart, E.; Brunetti, J.: (2001) “La ética dialógica de Apel y su influencia en la educación”. En *Revista del Instituto de investigaciones de Psicología*. Ediciones de la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Cole, P.; Zahn-Waxler, C.: (1992) “Emotional dysregulation in disruptive

behavior disorders”. En *Rochester symposium on developmental psychopathology*, Volume four: Developmental perspectives on depression (Rochester: University of Rochester Press, 1992), pp. 173-209.

- Cole, P. M.; Martin, S. E.; Dennis, T. A.: (2004). “Emotion regulation as a scientific construct: Challenges and directions for child development research”. *Child Development*, 75, 317-333.
- Goodnow, J.: (1999) “Desarrollo moral: cuestiones y enfoques”. En van Haaften, Wren y Tellings (compiladores): *Sensibilidades morales y educación. Volumen I: El niño en la edad preescolar*. Gedisa, Barcelona.
- Hayes Greener, S.: “Peer Assessment of Children's Prosocial Behaviour”. En *Journal of Moral Education*. Routledge, part of the Taylor & Francis Group.
- Lamb, S.: (1999) “El pasado, el presente y el futuro del desarrollo moral en la temprana infancia”. En van Haaften, Wren y Tellings (compiladores): *Sensibilidades morales y educación. Volumen I: El niño en la edad preescolar*. Gedisa, Barcelona.
- Lipman, M.: (1992) *La filosofía en el aula*. Ediciones De la Torre, Madrid.
- (1999) Lisa. Manantial, Buenos Aires.
- Ormart, E.: (1999) “El Otro institucional: mitos y utopías”. *Primer concurso de monografías*. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- (2001) “El problema de los fundamentos epistemológicos en Psicología educacional”. En *Anuario del Instituto de investigaciones*. Número IX, pp. 351-358.
- (2005) “Ecos de la fecundidad de una década”. En *Revista Hologramática*, Año II N° 2, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Lomas de Zamora, pp. 39-77.
- (2005) “La lengua de las mariposas”. En *Ética y Cine: la singularidad en situación*. Enciclopedia en CD-ROM. Cátedra I Psicología, Ética y Derechos Humanos, Facultad de Psicología, UBA.
- Piaget, J.: (1934) *El criterio moral en el niño*. Miño y Dávila editores, Barcelona.
- Zahn-Waxler y Hastings: (1999) “El desarrollo de la empatía: conductas adaptativas e inadaptativas”. En van Haaften, Wren y Tellings (compiladores) *Sensibilidades morales y educación. Volumen I: El niño en la edad preescolar*. Gedisa. Barcelona.
- Waksman, V.; Kohan, W.: (2005) *Filosofía con niños*. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 2000.
- Zahn-Waxler, C.: (1991) “The Case for Empathy: A Developmental Perspective”. En *Psychological Inquiry*, Vol. 2, No. 2, pp. 155-158.

4- Mi estimado colega y profesor fallecido hace unos años, Ángel Riviere, había dedicado buena parte de su investigación a la relación entre ausencia de conductas prosociales y autismo.

Capítulo 2

Programas de enseñanza de contenidos éticos en el nivel inicial

1. Introducción

Algunas de las investigaciones sobre sensibilidad moral ya se habían formulado con el objetivo explícito de identificar qué estrategias pedagógicas resultaban más satisfactorias para el estímulo y el desarrollo de la sensibilidad moral. Por otra parte, en las investigaciones que apuntan al razonamiento moral, fundamentalmente los seguidores de Kohlberg han procurado establecer una conexión entre el progreso en los estadios del desarrollo moral y la desequilibración cognitiva del niño por medio de dilemas. A los estos intentos se le suman los desarrollos de la filosofía para niños de Lipman, quien de modo intencional y más sistemático desarrolló un plan de enseñanza de filosofía para niños, destinando los libros de *Nous* (1996) y de *Lisa* (1976/1983) específicamente a la ética. Por otro lado, la reforma educativa española produjo un movimiento curricular de trabajo por proyectos sobre temas transversales, algunos de los cuales abordan cuestiones vinculadas a la bioética, la ecología, la educación de la sensibilidad moral, la educación de los sentimientos, la solidaridad y el desarrollo de conductas prosociales en los más chicos.

La propuesta de enseñanza de nociones filosóficas y específicamente, éticas por el plan de *Filosofía para niños* ha tenido un desarrollo que abarca desde los cinco años a los diecisiete. Esta enfocado a desarrollar un espíritu crítico en

niños y adolescentes. Asimismo, la propuesta de trabajo sobre contenidos transversales se ha desarrollado fundamentalmente en niños y adolescentes. Finalmente, los contenidos actitudinales han sido los que han tenido una aplicación más extensa, presentándose como parte de las planificaciones de docentes de nivel inicial, primario, secundario y universitario. En este capítulo vamos a analizar estas propuestas y a proponer algunas conclusiones personales.

2. La propuesta de Lipman: aciertos y limitaciones

El programa de *Filosofía para niños* consta de ocho etapas (con una novela para los chicos y un manual para los docentes cada una) conformada por relatos que se presentan en forma de diálogos entre los chicos, que tienen la misma edad que sus lectores. Alcanza los tres primeros niveles educativos, desde el nivel inicial hasta la educación polimodal o escuela media y en los relatos se produce una reconstrucción novelada de la historia de la filosofía occidental europea y norteamericana.

Las novelas apuntan al desarrollo de habilidades cognoscitivas. Estas habilidades son divididas por Lipman en cuatro grupos: habilidades de investigación, de razonamiento, de organización de la información y de diálogo.

La propuesta de Lipman se enmarca dentro de la perspectiva disciplinaria, se trabajan ciertos contenidos y se busca el desarrollo de ciertas habilidades fundamentalmente intelectuales.

En este último aspecto es en el que se centran algunas de las críticas que este enfoque ha recibido, ya que, el desarrollo intelectual no es garantía de un correcto obrar. La propuesta de Lipman está orientada al desarrollo de la argumentación, la lógica y la deducción racional. Estas habilidades sumamente valiosas son necesarias para la formación ética de los alumnos pero no suficientes.

La educación filosófica para Lipman es sinónimo de educación en el desarrollo de habilidades intelectuales, esto puede ser válido para algunas áreas de la filosofía pero resulta insuficiente en el ámbito de la filosofía práctica.

Por otro lado, Lipman considera que la práctica de la filosofía desempeña un papel central en la formación del ideal de persona democrática, tolerante, respetuosa, etc. La práctica filosófica se encuentra ligada a finalidad pragmática de formar al ciudadano occidental contemporáneo. La filosofía se constituye en un instrumento al servicio de las finalidades formativas de la política educativa.

Nosotros sostenemos que la filosofía es por naturaleza inútil, no puede pensarse como un instrumento al “servicio de”, de ahí que guarda una relación

incomoda con la educación formal. Su naturaleza libre la pone a cuestionar los fundamentos aún del sistema en el que está inmersa.

Otra crítica consiste en la pretendida neutralidad de los manuales de historia de la filosofía propuestos por Lipman. Esta pretensión además de ingenua es imposible. Ya que cada autor hace un recorte personal de la historia de la filosofía. Esto es inevitable. El problema de la propuesta de Lipman es que se presenta como objetiva y completa invisibilizando sus propias limitaciones y vendiendo un producto neutral y cerrado para los neófitos que lo aceptan inadvertidos. La tradición recortada por Lipman es fundamentalmente la norteamericana. No hay presencia de filosofía producida en Oriente, África o América latina. No hay tampoco desarrollos filosóficos posteriores a la década del '70. Tampoco hay una lectura directa de los filósofos sino que estos llegan tamizados por algunos comentaristas generalmente con un sesgo pragmático.

Si nos centramos en el programa de investigación ética llamado *Lisa* podemos observar que:

- La ética se declara como dependiente de la lógica. De ahí que Lipman sostenga la necesidad de aprender primero lógica para poder estar en condiciones de organizar argumentaciones éticas. Esto supone el error de creer que la capacidad de razonar deriva necesariamente en un obrar correcto. Esta posición presente ya en la filosofía Socrática ha sido suficientemente refutada por los hechos.

- Los temas presentes en el programa son aquellos considerados importantes desde la tradición pragmática. Por consiguiente, ofrecen una visión parcial y deformada de los problemas éticos. Visión sesgada y con pretensión de universalidad. Visión que se presenta como naturalizada dificultando el análisis crítico de sí misma dentro de la práctica educativa de la filosofía.

- Otra cuestión que merece una crítica es la presencia de estereotipos sexistas en sus novelas. Los niños poseen una inteligencia analítica mientras que las niñas son fundamentalmente intuitivas. Las madres suelen estar en la cocina cocinando y los padres leyendo el diario en un sillón. Así vemos que a los prejuicios de género se le suman los sesgos culturales y epocales del propio Lipman.

Dentro del enfoque transversal desarrollado por la reforma educativa española encontramos una mayor preocupación por el desarrollo de la sensibilidad

moral en su conjunto, no sólo en su vertiente crítica y reflexiva sino también, en sus componentes empáticos y transferenciales. Por otro lado, las temáticas son abiertas a los distintos contextos comunitarios.

3. La propuesta española de los temas transversales

El giro propuesto por la reforma española, permite ubicar temas transversales que toman problemáticas presentes en la sociedad. Los transversalistas sostienen que, si en lugar de considerar las materias curriculares como los ejes longitudinales en torno a los cuales giran los aprendizajes fundamentales, y los temas transversales como un complemento secundario que se entrecruza esporádicamente con ellos, damos a esta imagen un giro de noventa grados y llevamos este nuevo modelo hasta sus últimas consecuencias, nos encontraremos ante un concepto totalmente diferente de enseñanza.

Los temas transversales, que constituyen el centro de las actuales preocupaciones sociales, deben ser el eje en torno al cual gire la temática de las áreas curriculares, que adquieren así, tanto a los ojos del profesorado como del alumnado, el valor de instrumentos necesarios para la consecución de finalidades deseadas. Por supuesto que los temas que la sociedad española considera centrales no son los mismos que preocuparán a los palestinos, a los argentinos o a los australianos. De ahí que, si bien la reforma española propone ciertos ejes transversales como los principales, estos no se presentan con el carácter universalista y omniabarcativo que tenían para Lipman, sino que tienen que ser redefinidos en cada contexto cultural e histórico.

Según los transversalistas, ni en la Enseñanza Primaria ni en la Secundaria se encauzan los aprendizajes de las diferentes disciplinas a la consecución de especialistas en la materia. Nadie pretenderá, en estos niveles, enseñar Historia, Lengua, Matemática, Física, Dibujo o Música, para formar profesionales en estos campos, es decir, ninguna de estas materias constituye, en la enseñanza obligatoria, una finalidad en sí misma, sino que todas ellas son medios para alcanzar otras finalidades. Sin embargo, dichas finalidades (como puede ser proporcionar una formación intelectual, desarrollar determinadas capacidades o adquirir conocimientos y destrezas útiles fuera del ámbito escolar), no siempre se consiguen porque con excesiva frecuencia estas disciplinas no han conseguido perder el carácter de finalidades en sí mismas, heredado del espíritu que guiaba la ciencia clásica.

Las materias curriculares son, pues, entendidas como instrumentos a través de los cuales se pretende desarrollar la capacidad de pensar y de comprender y

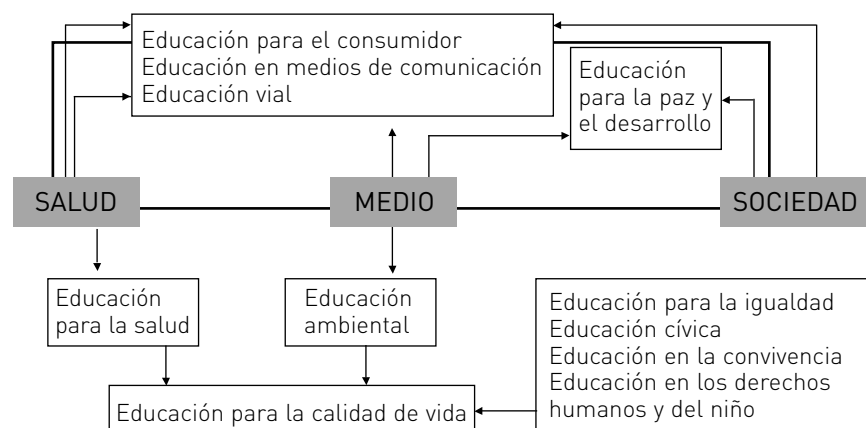
manejar adecuadamente el mundo que nos rodea. Cuando esto se olvida y se convierten en finalidades en sí mismas, se descontextualizan y se alejan del universo real, pasando a recibir un tratamiento similar al que les concedían nuestros antepasados, para quienes –al contrario de lo que les ocurre a nuestras alumnas y alumnos la elucubración era una tarea libremente elegida. Falto de contexto en que situarlos, los contenidos curriculares devienen, para gran parte del alumnado, en algo absolutamente carente de interés o totalmente incomprensible.

Podemos tomar a modo de ejercicio, uno de los contenidos del área de desarrollo moral que venimos trabajando que tiene su base en la empatía. Se trata del respeto y el cuidado por el otro.

Dentro de los denominados “temas transversales” en el nivel inicial se pueden ubicar tres grandes ejes: salud, medio y sociedad. Dentro de este último, encontramos el tratamiento de la relación del niño con los otros. Lo que comienza en el jardín maternal como la educación de la sensibilidad y la empatía va tomando forma en el nivel inicial como: educación para la igualdad, educación cívica, educación en la convivencia y educación en los derechos humanos y del niño.

Estos temas pueden ser abordados desde herramientas metodológicas propias del nivel. Las canciones, los juegos, los cuentos, las películas infantiles son algunos recursos atractivos, adecuados al nivel inicial y que permiten el abordaje de estos temas. Los mismos temas pueden ser abordados con otros recursos y otras finalidades en el nivel primario y en el secundario. De manera que aunque se mantienen los grandes ejes pueden cambiar algunas temáticas y cambia la metodología y los objetivos describiendo así un desarrollo curricular espiralado y recurrente.

En el siguiente cuadro podemos visualizar las interrelaciones existentes entre los temas transversales:



Es en las Programaciones de Aula donde se concretan las técnicas y procedimientos didácticos que permiten llevar a término los aprendizajes. Si se toman los temas transversales como hilo conductor de los trabajos del aula, se harán girar en torno a ellos las materias curriculares; así tratados se convertirán en valiosos instrumentos que permiten desarrollar una serie de actividades que, a su vez, conducen a nuevos conocimientos, a plantear y resolver problemas, a hacerse preguntas y a darles una respuesta, todo ello relacionado con las finalidades hacia las que apuntan los temas transversales.

Los cuentos, las canciones, las obras de títeres deben ser escogidos teniendo en cuenta los valores y conceptos que se buscan trabajar y la adecuación a la etapa evolutiva del niño. Podemos encontrar en jardín maternal rimas y canciones de cuna que transmiten valores como la solidaridad o el cuidado del otro. En el nivel inicial encontramos diversas propuestas de trabajos áulicos tendientes a profundizar la educación de la sensibilidad (Domínguez Chillón, 1996 b, 1997) la capacidad de análisis y crítica (Santiago, 2006; Lipman, 1992, 1999, 2000) el autoconocimiento (Rotzinger, 2001), por mencionar algunas cuestiones.

La temática que abordan los temas transversales proporciona el puente de unión entre lo científico y lo cotidiano, a condición de proponer como finalidad las temáticas que plantean y como medios las materias curriculares, las cuales cobran así la calidad de instrumentos cuyo uso y dominio conduce a obtener unos resultados claramente perceptibles.

Este tratamiento, que es fácilmente aplicable en inicial y primario, puede resultar más complicado en Polimodal, pero no por dificultades metodológicas sino por la complejidad que supone el acoplar el funcionamiento de las diferentes disciplinas dispensadas por personas diferentes. El trabajo en equipo se hace aquí absolutamente indispensable

En relación con el nivel terciario observamos que encuestas llevadas a cabo con una amplia muestra de población de jóvenes entre 20 y 30 años, con titulación de bachillerato, muestran un olvido prácticamente total de los aprendizajes realizados en el campo de las Ciencias Naturales pocos años después de haber concluido los estudios. Parece probado que el cerebro humano realiza una «selección natural» de los conocimientos, reteniendo únicamente aquellos que se han mostrado útiles y relegando al olvido aquellos que parecen innecesarios. Un proceso similar se produce a nivel colectivo: aquellos conocimientos que se han mostrado erróneos –es decir inútiles– a la luz de nuevos descubrimientos o nuevas ideas han caído en el olvido de las ciencias. Ahora bien, la

atribución de la característica de «útil» a un conocimiento la realiza la persona que aprende, no en función de la valoración que de él hagan los libros, sino de la aplicabilidad real que para ella tenga el conocimiento en cuestión, ya sea ésta de carácter teórico o práctico.

Lo que resulta imprescindible, en todos los niveles educativos es el abordaje desde distintas estrategias. Principalmente porque el objeto de estudio reviste las características de los objetos complejos. Su complejidad forma parte de su especificidad. Las diversas herramientas didácticas garantizan la multiplicidad de perspectivas y de abordajes. Esto permite captar al objeto en su complejidad, sin caer en reduccionismos.

4. Hacia una didáctica de la ética del nivel inicial

La didáctica general nos brinda orientaciones acerca de las estrategias más beneficiosas para el aprendizaje. Resulta de gran utilidad las propuestas de enseñanza referidas por Davini (1988) como aportes de las didácticas especiales al marco conceptual de la didáctica general. De todas ellas hemos realizado una selección de las que resultan pertinentes al campo de la ética:

- Realizar un trabajo sobre las ideas intuitivas de los alumnos considerando que los sujetos portan un significado previo (Aisenberg, 1994) Esto en el ámbito de los contenidos éticos es imprescindible. Y cuanto menor sea la edad de los alumnos, mayor es también, el bagaje moral que traen al ámbito de las familias.

- Provocar un cambio conceptual en los alumnos a partir de un conflicto cognitivo (Weissmann, 1993; Asensio, Pozo, Carretero, 1989). En términos Piagetianos sostener frente al niño una contraargumentación a su respuesta genera la necesidad de rever la confianza en la creencia infantil.

- Es necesario reconstruir una trama de significados que parten de la vida cotidiana. (Prats, 1989; Asensio-Pozo-Carretero, 1989; Merchán Iglesias- García Pérez, 1994) La reestructuración del conocimiento intuitivo permite su cuestionamiento y análisis. Esto permite la desnaturalización de las prácticas morales cotidianas.

- En la construcción del conocimiento se sugiere problematizar hipótesis e ideas (Domínguez, 1989; Segal y Laies, 1992) y construir mapas conceptuales (Ramírez, 1989; Asensio, Pozo, Carretero, 1989). Este principio resulta sumamente valioso si hay un compromiso afectivo y no solo cognitivo.

- Incluir como contenido crítico, reflexivo y problematizador las propias prác-

ticas sobre lo justo, lo injusto, las normas, el valor, las recompensas, las formas de vida, etc. Reflexionar sobre la propia práctica, en términos de Maliandi, problematizar el ethos supone nuevamente un compromiso mayor que la reflexión sobre prácticas ajenas.

De estas breves descripciones previas queremos arribar a la necesidad de una educación moral integral del niño, que incluya no sólo los aspectos cognitivos sino también los afectivo-emocionales. Una educación moral integral supone la inclusión de los conocimientos previos, lo moral tiene que ver las costumbres y los hábitos que el niño y su familia ya traen pues son parte del mismo proceso de socialización. Este proceso comienza en el entorno familiar y se prolonga en el contexto escolar. Como señalamos anteriormente, el desarrollo del razonamiento moral junto con el desarrollo de la sensibilidad moral generan en el niño conductas prosociales, solidarias, de cooperación y respeto por el otro.

Algunas sugerencias para promocionar el desarrollo moral son:

- Estimular su sensibilidad mediante la imitación de conductas correctas en las actividades rutinarias.

- Estimular el razonamiento a través de inferencias y deducciones que le permitan al niño reflexionar sobre lo correcto o incorrecto en cada situación concreta.

- Interrogar y problematizar lo obvio, lo dado, lo naturalizado para generar un espíritu reflexivo, analítico y crítico.

- Vivenciar experiencias que provoquen asombro y admiración para utilizarlas como disparadoras del filosofar. No desestimar el asombro, la duda y las situaciones límites como los orígenes del filosofar.

- Estimular el conocimiento y respeto por sí mismo y por sus pares. La experiencia de lo ético es una experiencia intersubjetiva. Recordemos que los griegos sostienen la práctica de la filosofía como una práctica entre amigos.

- Dialogar es confrontar dos logos, dos ideas y buscar una posición de síntesis. Cuando los niños dialogan exponen sus ideas y encuentran en las contraargumentaciones de los otros un terreno de replanteo de lo propio y consiguientemente, de avance. La contraargumentación, como sostuvimos anteriormente promueve el conflicto cognitivo.

- Integrar a la familia en el trabajo de los valores prosociales, para que este sea un ámbito de apoyo a las actividades del jardín, resulta imprescindible para los

más chicos pero no sólo para ellos. Hay que tener presente en todo momento que la responsabilidad de educar es primariamente de la familia, la escuela colabora con la familia y por que no decirlo, muchas veces educa también a la familia. En particular, en el ámbito de los valores, la escuela y la familia deben mantener un diálogo abierto pues de ello depende la coherencia de la educación del niño.

Según Domínguez Chillón (1996:15) existen ciertos requisitos que posibilitan y alimentan el desarrollo de valores, que son en muchos puntos similares a los que acabo de plantear. Así la autora propone:

1. Que el niño viva en un ambiente vitalizante
2. Que se estimule su reflexión y sentido crítico
3. Que el docente busque la significatividad de los aprendizajes
4. Que refuerce la autoestima del alumno y el espíritu de colaboración
5. Que el cuerpo docente tenga sensibilidad moral
6. La estrecha colaboración con las familias.

“La organización y disposición de los materiales tanto en el Centro como en el aula ha de ser coherente con los valores que potenciamos [...] El ambiente físico ideal es el que aparece a primera vista, logrado con una buena, útil y estética distribución con orden y limpieza. Un ambiente psíquico ideal es el que se percibe y se siente, el conseguido con una buena y sincera comunicación, impregnada de cariño, ilusión, amor y ternura. Ambas condiciones son habilidades imprescindibles en todo proceso de discusión y diálogo”. Domínguez Chillón (1996:16).

Este es el tipo de aprendizajes que Carl Rogers llama significativo y vivencial. Solo este tipo de aprendizaje provocará la movilización de actitudes.

Además de estos requisitos la autora presenta los siguientes criterios básicos (Domínguez Chillón, 1996:21):

- Especificar los valores adecuados a la edad infantil.
- Facilitar su descubrimiento teórico
- Ofrecer modelos vivos de los valores.

5. Conclusiones

La complejidad del objeto de estudio ético nos exige un esfuerzo metodológico que supone recrear en el aula no sólo un contenido conceptual sino una experiencia vital. La ética, sostiene Ricardo Maliandi (1991) es la problemati-

zación del ethos. Este saber no es solamente teórico sino fundamentalmente práctico. Es un saber que surge a partir de la reflexión sobre el obrar. Por consiguiente, aprender ética involucra el pensamiento, el cuerpo y la acción.

Queremos concluir entonces planteando la pregunta que desarrolló el Prof. Carlos Cullen a propósito de la necesidad de enseñar ética: *“¿Cómo no va a ser difícil enseñar ética en la escuela, si la racionalidad misma de la disciplina es tan compleja, y si la realidad empírica misma de su objeto, las morales vigentes, o del discurso social que la expresa, se muestran tan complicados?”* (2004: 54). Que la complejidad del objeto no nos amedrente en la tarea de enseñar a conceptualizar, argumentar y sentir un compromiso genuino de preocupación y cuidado de los otros, ya que la única salida al mundo globalizado y multicultural del futuro cercano es la transmisión de una ética de la participación democrática y el respeto de las diferencias simbólicas y culturales de los grupos humanos. Esta es una preocupación que comienza en el jardín maternal y se prolonga en el resto de los niveles educativos.

6. Bibliografía

- Basanta, E.; Ormart, E., Brunetti, J.: (2001) “La ética dialógica de Apel y su influencia en la educación”. En *Revista del Instituto de investigaciones de Psicología*. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- Bunge, M.: (1996). *Ética, Ciencia y Técnica*. Sudamericana. Buenos Aires.
- Cole, P.; Zahn-Waxler, C.: (1992) “Emotional dysregulation in disruptive behavior disorders”, *Rochester symposium on developmental psychopathology*, Volume four: Developmental perspectives on depression (Rochester: University of Rochester Press, 1992), pp. 173-209.
- Domínguez Chillón, G.: (1996 a) “Jugamos con el agua, el sol, el viento y la nieve”. *Aula de innovación educativa*. N° 41, julio agosto de 1996. Gráo, Barcelona.
- (1996 b) *Los valores en la educación infantil*. La Muralla, Madrid.
- (1997) ¿Qué tienes en tu corazón? En *Aula de innovación educativa*. N° 60. Año 7 Mayo de 1997. Grao, Barcelona.
- Goodnow, J.: (1999) Desarrollo moral: cuestiones y enfoques. En van Haften, Wren y Tellings (compiladores) *Sensibilidades morales y educación*. *Volumen I: El niño en la edad preescolar*. Gedisa, Barcelona.
- Michel Fariña, J. J.: (2006) “El doble movimiento de la Ética contemporánea. Una ilustración cinematográfica”. En Salomone, G. Z.; Domínguez,

- M. E.: *La transmisión de la ética. Clínica y deontología. Vol. I: Fundamentos*. Letra Viva, Buenos Aires.
- Lamb, S.: (1999) “El pasado, el presente y el futuro del desarrollo moral en la temprana infancia”. En van Haaften, Wren y Tellings (compiladores) *Sensibilidades morales y educación. Volumen I: El niño en la edad preescolar*. Gedisa, Barcelona.
- Lipman, M. : (1988) *Investigación Ética. Manual del profesor para acompañar a Lisa*. Ediciones De la Torre, Madrid.
(1992) *La filosofía en el aula*. Ediciones De la Torre, Madrid.
(1999) *Lisa*. Manantial, Buenos Aires.
(2000) *El descubrimiento de Ari Stóteles*. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Maliandi, R.: (1998) *Ética: Conceptos y Problemas*. Biblos, Buenos Aires.
- Piaget, J.: (1934) *El criterio moral en el niño*. Miño y Dávila editores, Barcelona.
- Zahn-Waxler y Hastings: (1999) “El desarrollo de la empatía: conductas adaptativas e inadaptativas”. En van Haaften, Wren y Tellings (compiladores) *Sensibilidades morales y educación. Volumen I: El niño en la edad preescolar*. Gedisa, Barcelona.
- Rotzitchner, A.: (2001) *La filosofía para chicos*. Santillana, Buenos Aires.
- Santiago, G.: (2005) *Filosofía con los más pequeños*. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.
(2006) *El libro de las tortugas*. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 2003.
- Waksman, V.; Kohan, W.: (2005) *Filosofía con niños*. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 2000.

Capítulo 3

La psicología del desarrollo moral (debates y problemas)⁵

1. Introducción

El presente trabajo es un producto de indagaciones tendientes a identificar elementos comunes presentes en las investigaciones empíricas sobre desarrollo moral y constituye una propepédutica a la implementación de estas investigaciones en el ámbito de la psicología educacional. Las preguntas que nos mueven se centran en la factibilidad de conducir los resultados alcanzados por los estudios empíricos sobre pensamiento moral al ámbito educativo. No se trata de un mero aplicacionismo sino de una revisión en profundidad de la compatibilidad de estudios que presentan puntos de convergencia y de absoluta incommensurabilidad. En este sentido y para este objetivo final, las presentes reflexiones son una puesta al día del estado del arte sobre las investigaciones acerca del desarrollo del razonamiento moral.

2. Los comienzos de la psicología moral

En psicología moral los trabajos teóricos antecederon a los empíricos. Dentro del primer grupo encontramos: estudios sobre el sentimiento moral

(Bain, 1880, Höffding, 1882; James, 1890, 1891; Baldwin, 1893; Ribot, 1896) sobre las costumbres morales (Wundt, 1886, 1889, 1896) la moral como fenómeno social (Ebbinghaus, 1907) la explicación psicofisiológica del imperativo moral (Leuba, 1896) la explicación genética del yo ético (Baldwin, 1897).

Los primeros trabajos empíricos de psicología moral aparecen a fines del siglo de XIX. El primer estudio empírico de la moralidad es el de Osborn (1894) que consistió en un cuestionario semiestructurado administrado a niños a fin de que señalen que debería hacer un niño para ser llamado bueno o malo. Otro trabajo, fue el de Franck Chapman Sharp quien preparó 10 situaciones hipotéticas en las que se pusieran en juego las creencias morales y se las presentó a los miembros de la clase de psicología en la Universidad de Wisconsin. Dentro de este grupo ubicamos, los trabajos de J. Street (1897/98) quien realizó un estudio con una muestra de 183 sujetos utilizando el método de introspección; el estudio de Kliné (1903) sobre ética juvenil, con un cuestionario administrado por el profesor a 2594 sujetos y las investigaciones de Meumann (1912, 1914) en las que expone el desarrollo moral del niño. Esta es la primera investigación sobre desarrollo moral realizada en niños de entre 6 y 14 años, que apunta a identificar los ideales de los niños mediante las respuestas a cinco preguntas planteadas por el investigador. El mismo Meumann llevó estos resultados al campo pedagógico y extrajo conclusiones acerca de la importancia pedagógica del desarrollo moral del niño. Más detalles sobre estas primeras investigaciones experimentales en psicología moral se pueden encontrar en Perez-Delgado, Samper García, Martí Vilar (1996).

Este desarrollo de investigaciones psicológicas en el ámbito de los fenómenos morales, sufrió una recaída hasta mediados del siglo XX. Salvo los trabajos de Piaget y de Hartshorne y May (1928), fueron muy escasos los estudios empíricos que trataron este tema en la primera mitad del siglo XX⁶. Hay dos hechos que explicarían esta situación histórica: la exclusión de los fenómenos morales del laboratorio de Wundt, por ser excesivamente complejos para ser estudiados experimentalmente y la eliminación de la conciencia del campo de la psicología por parte del conductismo (Pinillos, 1984, 299). En una línea de indagación distinta se ubican los trabajos freudianos sobre la moralidad. Freud considera la conciencia moral, la auto-observación y la formación de ideales como funciones propias del superyó.⁷

5- El presente texto, escrito en colaboración con Elisa Marta Lasanta y Juan Brunetti, fue presentado en la *Revista Argentina de Psicología*. APBA. Año 34, número 45. 2002.

6- Cfr. Turiel, E.: (1984) *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención*. Cap. 7

7- Cfr. Laplanche, J.; Pontalis, J-B.: *Diccionario de Psicoanálisis*. (419 a 421).

A mediados de los sesenta y fines de los setenta se produce un renovado interés por el problema moral y de los valores. Encontramos los trabajos de Allinsmith (1960), Aronfreed (1960), Slaby y Parke (1971), Camon (1973), Irwin y Moore (1971). A partir de las mismas citas de Kohlberg (Perez-Delgado; Mestre-Escribá, 1993:348) se pueden identificar diversas líneas de pensadores interesados por el desarrollo moral: por un lado, procedentes del ámbito filosófico: Hare, Rawls, Brandt, Habermas; por otro, del ámbito psicoanalítico: Freud, Erickson, Sullivan.

3. La importancia de la obra de Jean Piaget

La influencia del psicólogo suizo Jean Piaget (1896-1980) en el campo de lo moral es múltiple. Aunque su obra en este campo fue mínima en lo cuantitativo, su riqueza y profundidad en la metodología y en la delimitación del objeto hará que sea retomada y profundizada por autores como Kohlberg y Habermas, entre otros.

Piaget delimita su objeto de estudio al establecer que “*toda moral consiste en un sistema de reglas y la esencia de cualquier moralidad hay que buscarla en el respeto que el individuo adquiere a un sistema de reglas*” (1932: 9). De ahí que decida estudiar las reglas que los niños establecen y respetan en los juegos sociales más simples.

Piaget se planteará ¿existe un sólo tipo de autoridad y un sólo tipo de reglas?. En sus investigaciones va a demostrar que existen, al menos dos tipos de reglas y de autoridad bien diferenciadas: la del respeto unilateral y la del respeto mutuo. Señalará además que “*tanto en la sociogénesis como en la ontogénesis se tiende a sustituir la regla de obligación por la regla de cooperación*”. Observará también que la autonomía se produce mediante el desplazamiento del respeto unilateral (respeto al adulto) al respeto mutuo (respeto entre iguales).

De Baldwin obtendrá Piaget una idea importante: tras una fase “sindóxica” (reflejo de la presión social), el individuo pasa, a través del razonamiento, a la fase “sinódica” (interiorización de las normas en la conciencia, ideal moral). Pero Piaget establece que no se produce una autonomía auténtica: sólo se consigue una elaboración personal de lo recibido, pero sin variación cualitativa alguna, porque carece de la experiencia de la colaboración entre iguales.

Piaget incorporó para su psicología moral el concepto kantiano de autonomía moral. La originalidad del ginebrino consistirá en incorporar a la autonomía de la razón práctica kantiana, la indispensable experiencia de la cooperación social; esto es, la infusión de la noción de bien en la forma kantiana del

deber. El bien presentado aquí como la justicia equitativa, “sólo a través de compartir perspectivas con iguales, una lógica y una moral genuinas pueden reemplazar a un realismo egocéntrico, tanto lógico como moral”. Otra diferencia consiste en la preocupación piagetiana por atender a la evolución de la moralidad. Finalmente, una diferencia de fondo, que podríamos llamar epistemológica, que se refleja en la moral, consiste en el constructivismo piagetiano, diferente en distinto sentido al idealismo trascendental Kantiano. Y que tiene su repercusión en lo moral en tanto que para Piaget las interacciones continuas con el objeto van dando lugar a diferentes estructuras cognitivo-morales⁸.

Piaget trató de saber cómo concibe el niño el respeto por las reglas, para ello se sirvió de las reglas del juego social en cuanto aparecen como obligatorias para todo jugador normal, luego pasó de las reglas del juego a las reglas específicamente morales al estudiar la mentira infantil y su enjuiciamiento. Finalmente indagó las nociones morales surgidas de las relaciones de los niños con los adultos y entre sí, centrándose en la idea de justicia.

Que la moral es un sistema de reglas a respetar parece establecido por Kant y por los durkheimianos, las diferencias aparecen a la hora de precisar cómo la conciencia llega a ese respeto por las reglas. Piaget estudiará la estructura de la moralidad en el niño, poniendo en claro el papel del influjo adulto sobre el niño, el efecto de la cooperación entre iguales y la incidencia del desarrollo intelectual sobre el juicio moral, poniendo de relieve la interrelación de los tres factores.

Para Piaget, ninguna realidad moral es completamente innata, las reglas morales son el resultado del desarrollo cognitivo y en especial son el resultado de las relaciones sociales que los niños establecen con sus pares y con los adultos. Las relaciones mantenidas con los adultos favorecen la moral heterónoma, siendo las sanciones el medio a través del cual se graban las reglas exteriores en la conciencia.

Por el contrario las relaciones establecidas entre pares dan como resultado la moral autónoma. Estas reglas surgen de la elaboración cooperativa y del intercambio basado en el diálogo y la cooperación. El sentimiento de afecto y el temor a perder la buena consideración ante los pares, favorece su cumplimiento.

Las investigaciones piagetianas se centran en tres temas: las reglas de juego, las normas morales de origen adulto y el desarrollo de la noción de justicia.

El estudio de las reglas de juego —analizado desde las prácticas lúdicas que rea-

8- Para una descripción más profunda de la cuestión, consultar Ormart, E.: (2001) “El problema de los fundamentos epistemológicos en Psicología educacional”. En Anuario de investigaciones de la Facultad de Psicología.

lizan los niños en el juego de las canicas— fue llevado a cabo en dos investigaciones. En la primera investigaba “las prácticas de las reglas” y en la segunda, “la conciencia de las reglas”. Respecto a las prácticas de las reglas, Piaget distinguió cuatro estadios. En el primer estadio “motor individual” (niños menores de dos años) no existen las reglas. En el segundo “egocéntrico” (de los dos a los cinco años) los niños se limitan a imitar a los adultos; aún no comparten las reglas de juego. En el tercero de “cooperación naciente” (entre los siete y ocho años), intentan dominar a sus compañeros mostrándose preocupados por el control mutuo, e iniciando el uso titubeante de reglas colectivas. En el cuarto “codificación de las reglas” (entre los once y doce años) aparecen las aptitudes para codificar y discutir las reglas.

En relación a la conciencia de la regla, Piaget diferenció tres estadios. En el primero no hay conciencia de la regla, porque no hay reglas de juego propiamente dichas. En el segundo, que se extiende entre los dos y los cinco años, las reglas son consideradas por los niños como sagradas, eternas y de origen adulto, y cualquier modificación a las mismas es interpretada siempre como una transgresión. En el tercer estadio, considerado como “de la conciencia de la regla”, éstas tienen un carácter racional y autónomo y son consideradas como leyes surgidas por acuerdo mutuo y, por tanto, abiertas a modificaciones y variaciones admitidas por el grupo.

El segundo tipo de investigaciones llevadas a cabo por Piaget, estuvo destinado a estudiar las normas morales en el adulto, es decir, a las consecuencias que la presión de los adultos ejerce en la conciencia infantil. En ellas se intentaba conocer las opiniones y juicios de los niños a propósito de las mentiras, las torpezas y los robos. En este estudio distinguió Piaget dos etapas. En la primera, diferenció la transición de una etapa de “realismo moral” a otra de “juicio autónomo”: *“El realismo moral se caracteriza por el carácter heterónomo del deber, se considera como bueno exclusivamente la obediencia a las normas del adulto; y por la concepción objetiva de la responsabilidad, en donde la conducta se valora en función del grado de fidelidad a la norma prescindiendo de las intenciones que la inspiran”* (p. 46).

En relación al estudio de las torpezas y el robo, Piaget comprobó dos tipos de responsabilidad. La responsabilidad objetiva, que se observa hasta los siete años y luego declina, juzga la conducta en función de sus resultados. La responsabilidad subjetiva aparece hacia los nueve años y juzga los actos por la intención y las motivaciones del autor.

En referencia a la mentira, dejó establecido que el realismo moral nace del encuentro de la obligación con el egocentrismo: *“El niño en virtud de su egocen-*

trismo inconsciente, se ve llevado espontáneamente a transformar la verdad en función de sus deseos y a ignorar el valor de la veracidad.

La regla de no mentir, impuesta por la presión adulta le parecerá tanto más sagrada y exigirá a sus ojos una interpretación tanto más ‘objetiva’ que en realidad no corresponde a una necesidad auténtica e interior de su espíritu. De aquí proviene el realismo moral y la responsabilidad objetiva, indicios de una puesta en práctica inadecuada de la regla. En segundo lugar en que los hábitos de cooperación convengan al niño de la necesidad de no mentir, la regla se le hará comprensible, se interiorizará y no dará origen más que a juicio de responsabilidad subjetiva.

La necesidad de decir la verdad e incluso de buscarla por sí mismo, efectivamente, sólo son concebibles en la medida en que el individuo piensa y actúa en función de la sociedad, y no de toda la sociedad (pues, precisamente, las relaciones de presión entre superiores e inferiores empujan en muchos sentidos a estos últimos a la mentira), sino de una sociedad basada en los principios de la reciprocidad y respeto mutuo, o sea, de cooperación”.

Estudiando aspectos de la solidaridad infantil y sus conflictos con la autoridad de los adultos; la responsabilidad colectiva; los juicios de los niños sobre las sanciones; la justicia inmanente; la justicia distributiva; la relación entre igualdad y autoridad, y otros, es como Piaget llega a la noción de justicia. Noción que para Kohlberg constituirá lo central en la consideración de lo moral.

Piaget llega a la conclusión de que el pleno desarrollo del sentido de la justicia, depende del respeto mutuo y de la solidaridad entre los niños. Las influencias de los adultos y de las normas pueden reforzar o dificultar tal desarrollo, pero son las relaciones de cooperación entre iguales las que influyen decisivamente en el desarrollo de la noción de justicia.

En referencia a las sanciones, los más pequeños se manifestaron a favor de sanciones severas e independientes del acto: la sanción expiatoria. Los mayores optaron por aquellas sanciones que exigen la reparación del daño o soportar las consecuencias del acto: la sanción de reciprocidad. Las investigaciones que estudiaron el conflicto entre la justicia distributiva (igualdad), demostraron como los niños más chicos se manifiestan a favor de castigos, mientras que los más grandes sugerían otras alternativas basadas en criterios de igualdad o equidad.

Como consecuencias de estas conclusiones Piaget describió tres períodos en el desarrollo de la noción de justicia. En un primer período (entre seis y ocho años), la justicia es comprendida como obediencia, se relaciona deber con justicia y desobediencia con injusticia. En un segundo período (entre ocho y once años), los niños entienden la justicia como igualdad “lo justo es un trato igual para todos sin tener presente las circunstancias personales de cada sujeto”. En el

tercer período, los niños equiparan la noción de justicia con la de equidad, se supera el igualitarismo a favor de una igualdad sensible a las situaciones particulares y al trato que cada una de ellas merece.

En síntesis:

Estadios	Reglas del juego		Opiniones y juicios de los niños			Justicia
	Práctica de la regla	Conciencia la regla	Mentira	Torpeza	Robo	
Primero (0 A 2 años)	Motor individual	No existe conciencia de las reglas				
Segundo (2 a 5/6 años)	Imitación de los adultos	Reglas sagradas eternas y de origen adulto. La modificación es una transgresión	Realismo moral	Responsabilidad objetiva. Juzga la conducta en relación con los resultados.		De 6 a 8 años: es entendida como obediencia. La injusticia es equivalente a la desobediencia.
Tercero (7 a 9/10 años)	Cooperación naciente	Carácter racional y autónomo. Las reglas surgen del acuerdo mutuo	La regla se hace comprensible y se interioriza	Responsabilidad subjetiva. Juzga los actos por las motivaciones de autor.		
Cuarto (11 y ss)	Codificación de las reglas					De 8 a 11 años: La justicia es entendida como igualdad. Trato igual para todos. Justicia entendida como equidad. Tiene en cuenta las circunstancias particulares.

Luego de *El criterio moral en el niño*, Piaget abandonó las indagaciones sobre lo moral y se preocupó por delinear las características centrales de la lógica del pensamiento infantil y las bases de su epistemología genética. Luego de treinta años, sus tesis fueron retomadas por Lawrence Kohlberg.

4. Tras los pasos de Piaget: Kohlberg

En su tesis doctoral de 1958, *El desarrollo del pensamiento moral y opción moral entre los diez y diecisiete años*, Lawrence Kohlberg estableció la existencia de seis estadios sucesivos y universales en el pensamiento moral (Piaget había considerado dos etapas: la heterónoma y la autónoma, culminando esta última a los doce años y también había observado que la acción moral precede al juicio moral, siendo éste una toma de conciencia retardada respecto de la acción). Kohlberg se centra en el desarrollo del juicio moral, entendiendo que este consiste en la capacidad del sujeto para razonar respecto a los temas morales; es así que considera que el juicio es anterior a la acción. Estableció que el desarrollo del juicio moral requiere una serie de capacidades psíquicas (capacidades cognitivas o intelectuales y perspectiva social); la inmadurez de alguno de ellos impedirá avanzar de un estadio moral a otro, pero su existencia no garantiza el desarrollo del razonamiento moral.

El juicio moral es un proceso que permite reflexionar sobre los propios valores y ordenarlos en una jerarquía lógica, especialmente cuando se enfrenta un dilema moral.

Kohlberg estableció tres niveles básicos de razonamiento moral y en cada uno de ellos estableció dos estadios. Los niveles definen enfoques de problemas morales; los estadios definen los criterios por los que el sujeto ejercita su juicio moral (Barra, 1987: 10).

“Cada nivel de juicio moral implica tres aspectos. Uno, los modos generales de definirlo que es bueno y de valorar las situaciones; dos, el tipo de razones que se utilizan para defender la ‘percepción de lo bueno’, y tres, la perspectiva social del estadio. Los niveles son el preconventional, el convencional y el pos-conventional.

En el nivel preconventional todavía no se da en el sujeto una comprensión o apreciación de las reglas sociales y de la autoridad. Las cuestiones morales son planteadas teniendo en cuenta únicamente los intereses de las personas implicadas. En el convencional el individuo emite juicio tomando como única referencia las reglas y las expectativas que el grupo tiene sobre él.

Los temas morales se plantean desde la perspectiva que da el sentirse miem-

bro de un grupo social. El nivel posconvencional, el individuo entiende las reglas de la sociedad pero no queda limitado a ellas. El pensamiento se rige aquí por principios y no por reglas sociales. Éstas serán aceptadas en la medida en que se fundamenten en principios y no por reglas sociales. Los temas morales se enfocan desde una perspectiva superior a la sociedad” (op. cit. 50-51).

De este modo Kohlberg amplía lo propuesto por Piaget incluyendo en sus consideraciones la vida adulta. Pero ambos comparten los supuestos constructivistas y genéticos en la producción de razonamientos morales.

Kohlberg describe seis estadios morales:

- Estadio 1: Moralidad Heterónoma (de los cinco a los ocho años)

Las consecuencias físicas de la acción determinan su bondad o maldad. Los deseos u órdenes expresados por la figura de autoridad se convierten en reglas que el niño quiere cumplir por temor a ser castigado. Tienden a establecer una relación causa-efecto entre la desobediencia y el castigo. Por ello considera que está bien no violar las normas que están respaldadas por castigos; obedecer por obedecer, y evitar daños físicos a personas o propiedades.

- Estadio 2: Moral Instrumental e Individualista (entre ocho y catorce años)

Lo correcto y justo es actuar de modo de satisfacer las propias necesidades y, si llega a un acuerdo de intercambio de beneficios, actuar de modo que se satisfagan también las necesidades de los demás. Pero el beneficio que pueden obtener los demás no es el resultado de la lealtad o solidaridad, es el producto de un cálculo de reciprocidad mercantil: “tu me procuras este beneficio, y yo te colmaré esta necesidad”.

- Estadio 3: Moral Normativa Interpersonal (aparece generalmente en la preadolescencia, pudiéndose extender durante toda la vida).

Consideran que el comportamiento correcto es aquel que complace y ayuda a los demás. Lo correcto es vivir en coherencia con las expectativas de las personas próximas. La ayuda a los demás, la lealtad al grupo y la asunción de las reglas que en él se dan. Las razones para actuar en forma justa, se basan en la necesidad de “ser una buena persona”, entendiendo tal concepto como la obtención de aprobación por parte de las personas más allegadas y apreciadas. En relación al concepto de justicia se pasa del intercambio a la reciprocidad. Aparece la idea de equidad, por la cual se favorece al más débil.

- Estadio 4: Moral del Sistema Social (suele iniciarse en la mitad de la

adolescencia y en algunos casos se prolonga durante toda la vida).

La justicia es definida en función de toda la comunidad. El comportamiento correcto consiste en cumplir con el propio deber, respetando con tal comportamiento a la autoridad establecida. Salvaguardar a las instituciones en su conjunto y evitar la descomposición del sistema social.

- Estadio 4, 5: Nivel Transicional (aparece entrada la adolescencia y estaría ubicado entre el cuarto y el quinto).

Se incluye en el nivel posconvencional, pero todavía no estaría basado en una moral de principios.

En el estadio cuatro, los criterios estaban pensados para salvaguardar las normas morales del sistema social, y cuando el sujeto entra en contacto con principios y comportamientos distintos de los refrendados por el sistema entra a desarrollarse este estadio.

La corrección moral es considerada por el sujeto como una cuestión únicamente personal y subjetiva. Se reconoce la relatividad de los distintos criterios sociales. El sujeto se orienta hacia valores que elige de acuerdo con opciones subjetivas y personales; estas acciones suelen estar basadas en criterios hedonistas o emotivos, o en roles o en normas interiorizadas en el cuarto estadio. Elaboran una moral arbitraria y relativa; No pueden dilucidar los conflictos morales, pues cualquier opción es igualmente buena.

- Estadio 5: Moral del Contrato y de los Derechos Humanos (surge hacia el fin de la adolescencia).

Cuando las reglas sociales entran en conflicto con los derechos básicos de las personas, éstas deberán modificarse en beneficio de los derechos humanos. El consenso y el diálogo como procedimiento de organización se imponen. El comportamiento correcto deberá tener en cuenta tanto los derechos humanos individuales y generales que están por encima de cualquier otra consideración, como las normas que han sido aceptadas por toda la sociedad. Cuando las segundas entran en conflicto con las primeras, en pacto que las fundamenta deberá modificarse a fin de conseguir un adecuado cumplimiento de los derechos humanos fundamentales. Pese al carácter relativo de la mayoría de las normas y reglas sociales, existen algunos valores o derechos no relativos como la vida y la libertad que deben ser defendidos y respetados en todas las culturas y sociedades. Los sujetos que están en este estadio, se sienten con la obligación de cumplir con la ley, porque la han acordado mediante el contrato social y por-

que responde a valores deseados universalmente. La preocupación se centra en observar que las leyes y los deberes sociales estén basados cálculos racionales de utilidad general “ el mayor bien para el mayor número de personas”.

- Estadio 6: Moral de Principios Éticos Universales (son muy pocos los hombres que alcanzan este estadio, y se logra a partir de los veinte años).

Supone regirse por principios éticos autoescogidos, considerar justas a las leyes cuando se ajustan a tales principios y cambiarlas en caso contrario.

En síntesis:

Niveles	Etapas del razonamiento moral					
	Primera (5 a 8 años)	Segunda (8 a 14 años)	Tercera (14 y más)	Cuarta	Quinta (20 y más)	Sexta
Preconvencional (Niñez)	La obediencia es por temor al castigo	Búsqueda de recompensas personales e intercambio de beneficios				
Convencional (Adolescencia)			Ser bueno es ser agradable a los demás	Las leyes son absolutas y deben ser obedecidas		
Postconvencional (Adolescencia tardía y Edad adulta)					Conciliación de derechos individuales y generales	Lo correcto es asunto de la conciencia moral
Justicia	Justo es aquello por lo que recibiré recompensa	Justo es lo que me beneficia a mí y en lo posible a otro. (Intercambio)	Ser justo es ser una buena persona. (Reciprocidad)	Ser justo es obrar en función de la comunidad	“El mayor bien para el mayor número”. Cálculo de utilidad	Aquello que responde a principios éticos autoescogidos.

La igualdad entre los seres humanos, el respeto a su dignidad, libertad y autonomía. Tales principios han sido analizados por Rawls y Habermas, y lo común a ellos es el empeño por justificar que la justicia requiere considerar en todos sus extremos el punto de vista de todas las personas implicadas en una situación y equilibrar tales perspectivas.

En el diálogo, cada uno de los intervinientes aporta los mejores argumentos para justificar su elección moral, escucha las razones de los otros, en una búsqueda común de soluciones a los problemas. Desde otra formación teórica, pero sostenido en este punto Junger Habermas sostiene la posibilidad del consenso desde las condiciones dadas por la comunidad ideal.

Habermas adopta, al igual que Kohlberg, lo justo como constitutivo de lo moral. Pero la forma de razonamiento moral centrada en lo justo constituye el nivel superior de razonamiento y decisión. Habermas (1991) también establece niveles de razonamiento moral que no son evolutivos, pero cada nivel supone una superación del anterior. El primer nivel es el de lo *pragmático*, donde lo bueno es lo que sirve, lo que funciona. El siguiente nivel se caracteriza por un modo de razonamiento *ético*, en el que hay una consideración por los ideales de la buena vida y por el propio proyecto de vida. El tercer nivel (*moral*) supone la consideración de lo justo, implica pasar del plano individual al colectivo, en el que se tienen en cuenta los intereses de todos los individuos.

Kohlberg distingue tres operaciones cognoscitivas involucradas en el razonamiento moral:

- La simpatía, pues ella comprende la identificación y empatía hacia los otros, condiciones necesarias para el respeto mutuo.
- El intercambio ideal de roles, que permite encontrar soluciones que tengan en cuenta la meta de lograr el equilibrio de los diversos intereses en juego. El intercambio de roles implica la reversibilidad de poder tener en cuenta los diversos intereses para llegar al consenso.
- La universalización se pone en juego cuando se ha adoptado una decisión con ayuda de las dos operaciones anteriores. Pues se considera la situación concreta como parte de un universo de situaciones similares posibles y se generalizan los resultados de esa decisión a todos los casos similares.

Villegas de Posadas (1998:231) ha señalado que tanto Habermas como Apel proponen considerar el intercambio de roles desde un modelo discursivo, no emotivo; reemplazando la empatía por la argumentación y el acto privado de considerar los intereses de los otros por el acto colectivo de intercambio.

5. Características comunes de los enfoques evolutivos

Tanto Piaget como Kohlberg establecen una secuencia de estadios. Un estadio es un modo conciente y distintivo de aprehensión de la realidad.

Los estadios cognitivos tienen las siguientes características (Barra:1987):

- 1) Implican formas cualitativamente diferentes de pensar.
- 2) Forman una secuencia invariante.
- 3) Forman un todo estructurado. La estructura es vista como un sistema con leyes, que rigen para el funcionamiento de esta totalidad, diferentes a las leyes o propiedades de los elementos.
- 4) Cada estadio es una integración jerárquica del anterior.

En relación con la metodología utilizada podemos señalar que:

- Kohlberg propone la realización de una entrevista sobre el juicio moral compuesta por tres dilemas hipotéticos. Cada dilema involucra un personaje que tiene que escoger entre dos valores conflictivos. Su interés se centra en la forma y estructura del razonamiento y no en el contenido específico.
- Piaget también realiza un interrogatorio a los niños, mientras juegan (en el caso de la investigación sobre el juego de canicas) y entrevistas con dilemas hipotéticos para la investigación sobre la noción de justicia.

Para el enfoque cognitivo evolutivo, el desarrollo en general es un proceso de adaptación siempre mayor y mejor orientado hacia el equilibrio. El conflicto en la interacción entre organismo y ambiente es el motor para reorganizaciones estructurales hacia estadios superiores. El conflicto cognitivo puede surgir de las contradicciones internas que se producen a consecuencia del desarrollo espontáneo o puede resultar de la confrontación del sujeto con determinados acontecimientos o situaciones artificialmente planteadas por otros.

El enfoque cognitivo evolutivo sostiene que existen relaciones entre cada estadio moral y el estadio lógico concomitante. Este planteo ha llevado al desarrollo de algunas críticas internas al enfoque, que consideraremos en detalle mas adelante.

Un elemento central a tener en cuenta en las situaciones estudiadas consiste en la consideración de las interacciones del sujeto en diferentes grupos sociales. La interacción con grupos de pares da cuenta de la modalidad que cada

sujeto tiene de asumir un rol y de cambiar de rol. La capacidad de asumir el rol de otros es una habilidad social que se desarrolla gradualmente desde los seis años y que juega un papel central en el desarrollo del juicio moral. (Hersh, Reimer y Paolitto, 1984) Las investigaciones sobre la asunción de roles de otros y el cambio de perspectiva fueron llevadas adelante no solo por Piaget y Kohlberg, sino también por Feffer y Gourevitch (1960) Flavell (1968), Selman y Byrne (1974), entre otros.

6. Críticas y debates en los enfoques cognitivo evolutivos

En la investigación sobre el desarrollo sociocognitivo el enfoque predominante ha sido el global integrador, que asume que la estructura del pensamiento del individuo forma un sistema coherente. De este modo, los diferentes aspectos del juicio moral están vinculados entre sí, así como el pensamiento del dominio social con el dominio no social.

Tanto Piaget como Kohlberg sostienen que las etapas del juicio moral están relacionadas con lo que se supone son aspectos mas básicos del desarrollo cognitivo no social, como por ejemplo, los que Piaget identificó con el periodo sensorio motor, preoperatorio, operatorio concreto y formal. En su conocido compendio *La psicología evolutiva de Jean Piaget* (1985: 316), Flavell señala que el mecanismo al cual Piaget atribuye la responsabilidad por el desarrollo de una moral racional es exactamente el mismo que origina la racionalidad en general.

Kohlberg sostuvo que el desarrollo cognitivo es necesario pero no suficiente para el desarrollo moral. Las etapas del desarrollo cognitivo preceden las etapas del juicio moral, pero no garantizan su emergencia.

En un esfuerzo diferenciador, en sus propias investigaciones, Flavell señala que las operaciones básicas son comunes pero que existen herramientas cognitivas específicas para cada dominio, como por ejemplo, la empatía, en el dominio social.

Turiel es uno de los investigadores que sigue la línea de investigaciones inspirada en Piaget pero que se distancia de este enfoque predominante postulando la existencia de estructuras parciales que se aplican a ciertos dominios de conocimiento. Turiel (1989:47) desarrolla en extensión la cuestión de la hipótesis necesaria pero no suficiente. Hay una contradicción entre la necesidad de un sistema de secuencia invariante y la posibilidad que sobre el sistema general se funde otro desarrollo. Para el dominio social, en este caso, es necesario un sistema de etapas generales del desarrollo pero no es suficiente. Por lo tanto, el niño puede pasar a una etapa de desarrollo más evolucionada en el sistema

general pero no en el dominio específico. Con esto, Turiel muestra que: “si (a) un sistema de etapas es requisito previo para otro sistema de etapas, entonces (b) las etapas del segundo sistema no podrían formar una secuencia invariante. Una secuencia invariante de desarrollo se produce cuando cada etapa es generada por la anterior en el mismo sistema, a través de interacciones con el medio” (1989: 51).

Estas contradicciones tienen dos modalidades de resolución:

1) que el dominio social no forma un sistema independiente del global pues contiene leyes idénticas a él.

2) Hay un dominio de conocimiento social que no depende de estructuras cognitivas no sociales.

Finalmente, Turiel sostiene que el conocimiento social y no social se dan en dominios diferentes (1983, 1985, 1989). La tarea del investigador, será identificar aquellos dominios sociales que forman sistemas organizados de pensamiento y trazar sus secuencias evolutivas. Turiel, entonces, distingue tres categorías generales (1979) la psicológica (conocimiento de las personas), la social (conocimiento de los sistemas de relaciones sociales) y la moral.

Castorina Faigenbaum (2000:17) retoman las tesis de Turiel (1984/1989) acerca de la necesidad de atender a la especificidad del contenido conceptual de los dominios desde una perspectiva constructivista. Las conclusiones centrales a las que arriban son:

- El dominio social no está prefijado, sino que se constituye en la relación sujeto con su campo de experiencia. Esto implica la desnaturalización de las restricciones, esto es “no tomarlas como datos previos al proceso cognitivo, sino como componentes dinámicos susceptibles de ser transformados por el proceso cognitivo mismo, y de ser tematizados por análisis explícitamente epistemológicos” (2000:23).

- El dominio no es meramente una especificación de sistemas de conocimiento más generales, sino que suponen recorridos constructivos propios de un campo de experiencia.

- Los dominios se definen, no a priori sino por su organización conceptual y por el campo de fenómenos que abarcan.

- Hay restricciones propias del campo de experiencia correspondiente a un

dominio específico. Por ejemplo, las instituciones sociales en las que se da el conocimiento operan como restricciones a la interacción cognitiva.

7. Reflexiones finales

El esfuerzo de pesquisar los estudios empíricos sobre razonamiento moral tiene una utilidad en sí misma, debido a los importantes aportes que en el plano del conocimiento científico ellos comportan. Pero tienen en este caso un valor agregado en tanto que el desarrollo de un pensamiento moral autónomo, reflexivo y que contemple la justicia, en el niño y en el adolescente, señalan una meta esperable de toda sociedad que se precie de democrática. Tal meta social se manifiesta en una política educativa que intente hacer factibles tales objetivos. Las indagaciones precedentes marcan lineamientos que aporta la psicología evolutiva a las reflexiones propias del ámbito de la psicología educacional. ¿Es posible constatar procesos de aprendizaje que supongan la apropiación de contenidos morales? ¿Estos procesos constatados por Piaget y Kohlberg en el ámbito lúdico y experimental son también constatables en el ámbito educativo? ¿Puede la escuela ser disparadora de dilemas morales que favorezcan avances en el plano moral? ¿Puede ser el ámbito áulico un suelo fecundo para el debate, la reflexión y la contraposición de diversas posturas morales?

8. Bibliografía

- Barra Almagiá, E.: (1987) “El desarrollo moral: una introducción a la teoría de Kohlberg”. En *Revista Latinoamericana de Psicología* vol. 19, n° 1, 7-18
- Basanta, E.: (2001) *Ética y universidad*. Primera parte. Ed. C&C.
- Castorina, J. A. et al: “Restricciones y conocimiento de dominio: hacia una diversidad de enfoques”. *IRICE: Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, N° 14, febrero 2000, pp. 5-26.
- Hersh, R.; Reimer, J.; Paolitto, D.: (1984) *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*. Nancea, Madrid.
- Kohlberg, L y otros: (1997) *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Gedisa, Barcelona.
- Kohlberg, L.: (1976) “Moral stages and moralization”. En Lickona, T. (ed.): *Moral development and behavior*, New York: Holt, Rinehard & Winston. Traducción al castellano en *Infancia y Aprendizaje*, 1982.
- Pérez Delgado, E y otros: (1996) “Cuestionarios de contenido moral en la Psicología anterior a la primera guerra mundial”. En *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 17, n° 12, pp. 135-164.

- Pérez Delgado, E, Mestre Escriba, V.: (1993) “Cognitivismo y conductismo en la teoría psicológica del desarrollo moral. Posición de Kohlberg frente a algunas posturas conductistas”. *Revista de Historia de la Psicología*, vol. 14 n° 3, 4, 347-360.
- Piaget, J.: (1934) *El criterio moral en el niño*. Miño y Dávila editores, Barcelona.
- Turiel, E.; Tedesco; Linaza: (1989) *El mundo social en la mente infantil*. Alianza, Madrid.
- Turiel, E.: (1984) El desarrollo del conocimiento social. *Moralidad y convención*. Debate, Madrid.
- Villegas, C.: (1998) “Influencia de Piaget en el estudio del desarrollo moral”. *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 30, n° 2, pp. 223-232.
- Villegas, C.: (1995) “Acción moral. De una moralidad estratégica a una moralidad de principios o solidaridad”. *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 27, n° 3, pp. 463-470.

Capítulo 4

La metodología de trabajo con films⁹

1. Introducción

Vamos a proponer aquí un modelo de trabajo con los alumnos que hemos testeado por más de diez años y que ha resultado sumamente satisfactorio. Se trata de trabajar en el aula de Ética con un recorte didáctico de una película. No buscamos ver toda la película sino sólo un fragmento que ejemplifique una situación compleja. Esta metodología de trabajo resulta valiosa en la medida que el objeto ético es complejo y exige para su aprehensión la participación activa del sujeto tomado en forma integral, no sólo exige el desarrollo de habilidades cognitivas sino también de la sensibilidad. La complejidad del objeto es correlativa al abordaje metodológico desde múltiples perspectivas.

2. Fundamentación de la propuesta

El modelo que llamaremos inductivo, fue tomado por Eggen y Kauchak en el texto *Estrategias docentes* (1999) pero aplicado por los autores como una estrategia más en el aula. Partiremos de esta propuesta general para llevarlo al ámbito de la enseñanza de la ética.

⁹- El presente trabajo, escrito en colaboración con Juan Brunetti, fue presentado en las Jornadas de investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires en Agosto de 2008.

El modelo inductivo está fundado en los principios del constructivismo. Esto dicho de forma muy general supone que consideramos que es el alumno mediante su actividad cognitiva el que construye el conocimiento. El alumno es participante activo de su propio aprendizaje. Es más, el aprendizaje es su construcción personal.

En el modelo inductivo el docente organiza la actividad alentando a los alumnos a realizar observaciones. El docente presenta un ejemplo y los alumnos a partir del diálogo y el análisis van arribando a una serie de principios generales.

El éxito de la clase depende de la calidad de los ejemplos que eligen los docentes y de su habilidad para guiar el análisis de la información. En nuestra propuesta el ejemplo presentado por el docente se hace presente en un fragmento de un film.

Hemos propuesto, entonces dos recortes: en primer lugar, no trabajar con cualquier ejemplo sino con una situación que resulte ejemplar para la temática que buscamos transmitir y en segundo lugar, que la situación sea recortada de una película. Que no sea un relato sino que resulte para el alumno una experiencia no sólo cognitiva sino que afecte su sensibilidad. Este segundo elemento es central. No es poco común encontrar propuestas de enseñanza de la ética basadas exclusivamente en la organización lógica de argumentaciones. Dichas propuestas, reseñadas en los capítulos anteriores, otorgan al desarrollo cognitivo un lugar central y hasta exclusivo en el aprendizaje de conductas éticas. Sin embargo, el aprendizaje en ética involucra, más que en otras disciplinas gran cantidad de elementos no cognitivos. De ahí que, sea necesario buscar el acercamiento del alumno a “experiencias” que involucren su cuerpo, su sensibilidad, su afectividad.

3.- Objetivos del método

Que los alumnos logren:

- Acceder subjetivamente a algunos de los conceptos centrales que hacen a los movimientos de la ética.
- Identificar los elementos presentes en la situación y sus relaciones.
- Producir una síntesis productiva en la que estén presentes las voces de los actores.
- Desarrollar habilidades cognitivas a partir del impacto en la sensibilidad.

4. Pasos del método de trabajo con films

- 1) Recortar una escena de un film.
- 2) Guiar a los alumnos con preguntas para el análisis de la escena.
- 3) Elaborar la información producida en la interacción.

1) Acerca del recorte de la película

Cuando nos encontramos con un film nos hallamos frente a una obra de arte. Puesta a disposición por el genio del director para ser interpretada. Las obras de arte tienen la virtud de estar abiertas a la interpretación de cada cual. La relectura provoca nuevos textos. Que son sin duda, muchos de ellos, nuevas obras de arte. Las obras de arte son fecundas, polivalentes, equívocas, plenas de sentidos y significados culturales, sociales y subjetivos. Degustar con todo nuestro ser el delicioso néctar de promesas estéticas es un banquete a la medida de cada sujeto.

El cine no escapa a estas características pero tiene sus peculiaridades. El impacto del movimiento, el sonido que invade la vista y el oído al mismo tiempo. Provocan una invasión sensitiva en el sujeto que se sumerge en ese mundo. Desde la comodidad de un sillón o una butaca podemos sentir que el director nos introduce en un mundo inimaginado, incluso para él. El cine combina el impacto visual de las obras plásticas con el ritmo de las obras musicales agregando el plus del movimiento y la sucesión de imagen y sonido.

Cuando buscamos convertir esa obra de arte en material didáctico es preciso someterla a una transposición. La transposición es un proceso de modelado, de deformación que da por resultado una nueva forma más posible de ser aprehendida por el alumno. La transposición didáctica supone un hacer sobre el material sin quitarle su riqueza polisémica. Este es el desafío de encontrarnos con un material como el fílmico tan amigable para los alumnos y tan ajeno en su finalidad a nuestra pretensión educadora.

¿Cómo hacemos para transformar algo tan singular como el impacto que produce en el espectador un film, en un recorte didáctico susceptible de ser “digerido” por la clase? ¿Se tratará de rebajar el banquete originario a una modesta sopa de letras? Nada más alejado de nuestros deseos.

Evidentemente necesitamos un método. Un camino que deje intacta la impronta subjetiva. Que en el afán por enseñar a todos no caigamos en un abandono de las singularidades puestas en juego en la transmisión

El método de análisis fílmico consiste en no tomar la obra de arte como un todo sino fragmentarla en partes. Descomponerla para su análisis en unidades

de sentido. El criterio para esta fragmentación es la producción de un plus de sentido. El mismo corte marca una relectura del material. Así, por ejemplo, cuando Ariel toma los primeros cinco minutos del film *El color de la noche* hace de esos minutos una pieza clave para leer la interpretación, la posición del analista, la ausencia de abstinencia y el pasaje al acto. Su texto parece recorrer en cámara lenta el *setting* analítico deteniendo la vertiginosa carrera del director. La escena recortada adquiere un relieve y una profundidad que en la trama de la película estaba perdida. Asimismo en el análisis propuesto para *La lengua de las mariposas* se pone sobre el tapete la cuestión del aprendizaje de un pequeño y debilucho joven y la producción sintomática en un niño. Sin duda, el aprendizaje o la producción inconsciente no son los temas de las películas en cuestión, pero la trama se deshilvana para tejer con sus hilos otra malla. No son los asesinatos de un paciente psiquiátrico (*El color de la noche*), ni la guerra civil española (*La lengua de las mariposas*) lo que los textos escritos sobre estos films muestran. Es sin duda algo que emerge como un plus de sentido impensado para el director. Apropiarse de esa película recortar un fragmento y modelarlo es recrear la obra de arte. Sin borrar su fin estético extraer de ella un valor didáctico agregado.

A partir de la relectura los personajes cobran otra dimensión. Se ponen en juego sus palabras, sus miradas, el lenguaje corporal todo es leído desde otra perspectiva.

El que recorta el fragmento fílmico es el docente que busca escenificar el segundo movimiento de la ética. Que busca dar cuenta de algo de la producción de un singular. El recorte produce un nuevo texto, una nueva obra. La propuesta del método didáctico es leer más allá de lo que el director ha dicho pero justamente en lo que él ha dicho. Se trata de un dentro fuera de la película. Leer en ella pero más allá de ella. Encontrar la producción de un singular, de algo que excede las coordenadas previas sin contar con la complicidad del director y al mismo tiempo sólo a partir de ella. Efectivamente, se produce allí un efecto de significado porque hay alguien (el docente) que opera: lo lee, lo ve, lo escucha y lo explicita. El film se despliega como un discurso y es la interpretación, la lectura, que hace el docente la que señala un sujeto que depende del discurso. Lo singular emerge en este segundo movimiento de lectura que se sobreimprime al primero. En un primer momento, el film es un discurrir, un fluir exquisito que el director nos ofrece. Sin embargo, es por el punto de capitón que pone la interpretación que el recorrido se detiene y se invierte. En este señalamiento es el sujeto, el singular que surge y que nos patentiza lo que sin

este corte hubiera pasado inadvertido.

Transposición didáctica que tiene como horizonte la apropiación de un mensaje para cada uno. Delicioso banquete al que todos estamos invitados para desplegar en cada uno la sensibilidad del gusto.

2) Guiar al alumno en el análisis

El docente guía al alumno, le presenta el banquete. Pero cuidado con esta metáfora digestiva. El docente es el actor principal del primer momento es él en función de su experiencia quien elige el ejemplo fílmico, es él quien lo lee y lo presenta a los alumnos. Sin embargo, en este segundo momento el actor principal es el alumno. El docente guía y el alumno construye, produce, crea.

Se hacen necesarias algunas aclaraciones acerca de la metáfora digestiva:

A- El docente no es el que les da a los alumnos de comer sino el que sirve la mesa. Se trata de presentar el objeto de conocimiento, de modo tal que se les haga agua a la boca. Pero no de ponerles la comida en la boca.

B- Menos aún masticarles la comida para depositarla en sus bocas. No se trata de la madre que alimenta a los polluelos. La acción de masticación y deglución da cuenta en esta metáfora del proceso mismo de conocimiento que se despliega en torno al objeto de conocimiento.

C- Quisiéramos en este punto recordar la metáfora digestiva de Piaget. Los mecanismos que operan en el proceso de conocimiento son los mismos que en la alimentación. Las invariantes funcionales: organización y adaptación. Esta última que se despliega en asimilación y acomodación. Los mismos mecanismos que se ponen en juego para digerir una manzana, son los que se ponen en marcha para digerir un texto. Lo que cambia son los elementos sujetos a esos procesos. Asimilación: el sujeto modifica al objeto de acuerdo a sus necesidades y de acuerdo a sus esquemas previos. Cada uno incorpora según sus estructuras. Desgarra, mordia, mastica. Pero, también el objeto impone sus reglas. Hay objetos que se asimilan y acomodan más rápidamente que otros.

D- Finalmente, hay un requisito central en el banquete y es que la mesa sea compartida. El lugar del otro, tanto pares como docentes cumple una función central en el banquete. No hay banquete sin invitados. La apropiación del conocimiento siempre es, constitutivamente, intersubjetiva. El conocimiento es

un producto cultural que se incorpora culturalmente.

En este segundo momento sobreviene una operación cognoscitiva compleja. Analizar, es descomponer el todo en sus elementos. Visualizar los elementos y las relaciones presentes entre los mismos. El recorte producido en el primer momento, por la pericia del docente se presenta como un todo con sentido a los alumnos quienes son llamados a desmembrar, descomponer y profundizar en los elementos y sus relaciones. Este momento puede ser abordado por el docente y el grupo de la clase en su totalidad o por pequeños grupos de trabajo. De modo que entre todos, se va llevando adelante el análisis.

3) Elaboración colectiva del producto de la interacción

No nos detendremos aquí en los beneficios de la interacción grupal para el aprendizaje.

Luego del momento de análisis, se hace necesaria la síntesis que supone la reconstrucción significativa del todo, por parte de los integrantes del grupo. Cuando sobreviene dicha reconstrucción podemos caer en la tentación de forzar una síntesis que borre las singularidades puestas en situación.

De ahí que será necesario realizar una síntesis que de lugar a la inclusión de las voces de todos los actores. El docente y los alumnos tienen que concluir o sintetizar acerca del recorrido realizado. No se trata de que el docente diga lo que ya sabía y había anticipado. Al menos no totalmente.

El docente tiene la responsabilidad de planificar su clase. Tiene la experiencia de haber interactuado con el objeto de conocimiento que quiere transmitir. Tiene la pericia para conducir un debate grupal. No se trata de que el docente se sienta a ver como los alumnos producen sin ninguna guía. Pero tampoco, podemos irnos al otro extremo de suponer que de antemano todo se ha planificado inclusive las conclusiones. La planificación tiene que estar abierta a lo diferente, a lo imprevisto, a la presencia de los otros que crean y producen significados imprevistos por el docente.

5. Bibliografía

- Aggen, P.; Kauchak, E.: (1999) *Estrategias docentes*. Buenos Aires: FCE, 1999.
- Feldman, D; Palamidessi, M.: (2001) *Programación de la enseñanza en la universidad. Problemas y enfoques*. Departamento de Publicaciones de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires.
- Lipman, M. :(1988) *Investigación Ética*. Manual del profesor para acompañar a Lisa. Ediciones De la Torre, Madrid.

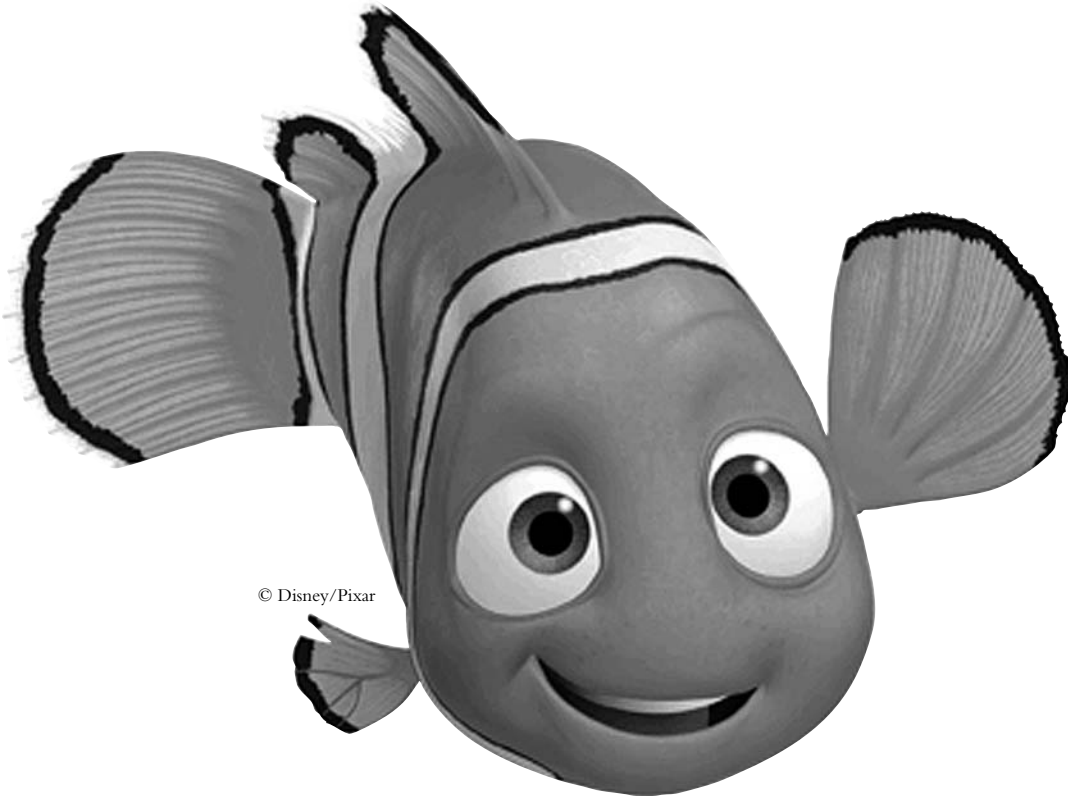
- (1992) *La filosofía en el aula*. Ediciones De la Torre, Madrid.
- (1999) *Lisa*. Manantial, Buenos Aires.
- Ormart, E.: (2005 a) “El aprendizaje de la Ética en las Instituciones de Educación Superior”. En *Revista Iberoamericana de Educación*. RIE número 35/3. <http://www.campus-oei.org/revista/>
- (2005 b) “*La lengua de las mariposas*”. En CD-ROM *Ética y Cine: la singularidad en situación*. Volumen 2. Cátedra I Psicología, Ética y Derechos Humanos, Facultad de Psicología.
- Piaget, J.: (1952) *The origin of intelligence in children*, Nueva York, Int. University Press, 1952.
- Rosch, E.: (1999) “Reclaiming Concepts”. In R. Nunez & W. J. Freeman (Eds.): (1999) *Reclaiming cognition: The primacy of action, intention and emotion*. Thorverton, Eng.: Imprint Academic. Published simultaneously as a special issue of *The Journal of Consciousness Studies*, 6, No. 11-12, 61-77.

Parte 2

Pautas de reflexión sobre películas infantiles para los docentes

Capítulo 5

Buscando la solidaridad¹



© Disney/Pixar

1- Las presentes experiencias didácticas han surgido del trabajo de docencia y diálogo con las alumnas del Profesorado para el nivel inicial del Padre Elizalde. Quisiera agradecer a ellas sus propuestas, diálogos e intercambios que me permitieron reconstruir este material. Especialmente a Raczo y Casadei

Tema: solidaridad

Título original: Finding Nemo

Título en castellano: Buscando a Nemo

Dirección: Andrew Stanton, Lee Unkrich

Año: 2003

Producción: Graham Walters

Guión: Andrew Stanton, Bob Peterson, David Reynolds

Música: Thomas Newman

Animación: Pixar

Voces:

Albert Brooks (Marlin)

Ellen DeGeneres (Dory)

Alexander Gould (Nemo)

Willem Dafoe (Gill)

Brad Garrett (Globo)

Allison Janney (Peach)

Austin Pendleton (Gurglú)

Stephen Root (Burbujas)

Vicki Lewis (Deb/Flo)

Joe Ranft (Jacques)

Geoffrey Rush (Nigel)

Andrew Stanton (Crush)

Sinopsis

El padre de Nemo, Marlin, ha perdido a su hijo quien ha sido robado por unos buzos. El pequeño Nemo es el único sobreviviente de la tragedia que mató a su madre y a sus hermanos. Esto llevó a su padre a desarrollar un vínculo muy estrecho con su hijo, que podríamos calificar de sobreprotector. Unos buzos lo pescan y termina viviendo en la pecera de un odontólogo australiano. Su padre atraviesa el océano buscándolo y en su camino vive innumerables aventuras.

Fundamentación

Como señalamos anteriormente, los estudios sobre sensibilidad moral se presentan muchas veces como superadores de las antiguas dicotomías juicio y sentimiento (Van Haften, 2001), aunque no todos los pensadores coinciden en este punto. Lo que parece ser un punto de coincidencia es la necesidad de investigar acerca de las conductas prosociales susceptibles de generar acciones moralmente buenas y la necesidad de prácticas pedagógicas que orienten el trabajo áulico.

Movidos por estos objetivos nos propusimos trabajar con el film *Buscando a Nemo* a fin de desarrollar en niños y niñas de sala de tres conductas prosociales.

Buscando a Nemo (título original: *Finding Nemo*) es una película de animación digital de la compañía Pixar Animation Studios, ganadora de un premio Oscar, entre muchos otros. Se estrenó en Estados Unidos el 30 de mayo de 2003. Recortaremos para el presente trabajo el fragmento en que el padre comienza la búsqueda de Nemo. De esta secuencia, nos interesarán los personajes que Marlin encuentra en su camino. Algunos de estos personajes colaboran en la búsqueda, desarrollando una actitud empática hacia Marlin, mientras que otros no lo ayudan. Nuestra idea es que los niños jueguen con estos personajes y desarrollen de este modo actitudes empáticas con Marlin y Nemo.

La empatía es la capacidad de ponerse en el lugar del otro y es la base sobre la que luego los niños desarrollan conductas prosociales, de comprensión del otro. Como señalamos en la primera parte, la empatía se observa en niños muy pequeños y es fundamental en el proceso de comunicación humana.

Stanley Cohen plantea en su libro *Estados de negación* (2005) las dificultades que observa para que los sujetos se impliquen verdaderamente en las situaciones de violación de los derechos humanos. Lo que denomina estado de negación provoca una obnubilación en el o los sujeto/s, paralizándolos en la acción. Este ensayo nos ayuda a pensar, por la negativa, los mecanismos que se ponen en juego para no hacer algo en determinadas situaciones. Según Cohen, la falta de intervención es probable cuando la responsabilidad es difusa, cuando las personas son incapaces de identificarse con la víctima (tener empatía con ellos), cuando no pueden imaginar una intervención efectiva, etc. Esta falta de acción no sólo se observa a nivel individual sino también a nivel de la comunidad cultural, étnica o nacional a la que se pertenezca. En esta línea el autor señala: “La negación incluye cognición, (no reconocer los hechos) emoción, (no sentir, no ser perturbado) moralidad, (no reconocer lo que está mal o su responsabilidad)

y acción (no tomar medidas activas en respuesta al sufrimiento)” (2001:29).

Por oposición a los estados de negación, concluimos que un verdadero aprendizaje del respeto por los derechos humanos se produce cuando hay cognición, emoción, moralidad y acción, es decir, cuando los sujetos reconocen los hechos, los sienten, se sienten responsables de ellos y obran en consecuencia. Pensamiento, sensibilidad y acción se encuentran entramados de modo tal que, a diferencia de lo que pensaba Sócrates, saber qué es lo bueno no alcanza para obrar bien. Para trabajar el respeto por los derechos humanos en el nivel inicial es fundamental partir de los sentimientos de empatía que tienen los niños, profundizándolos, hacerlos sensibles a los problemas de los otros, generar un espíritu de ayuda y colaboración.

Bibliografía

Cohen, S: (2005) *Estados de Negación*. Eudeba, Buenos Aires.

Preguntas para la reflexión de los docentes

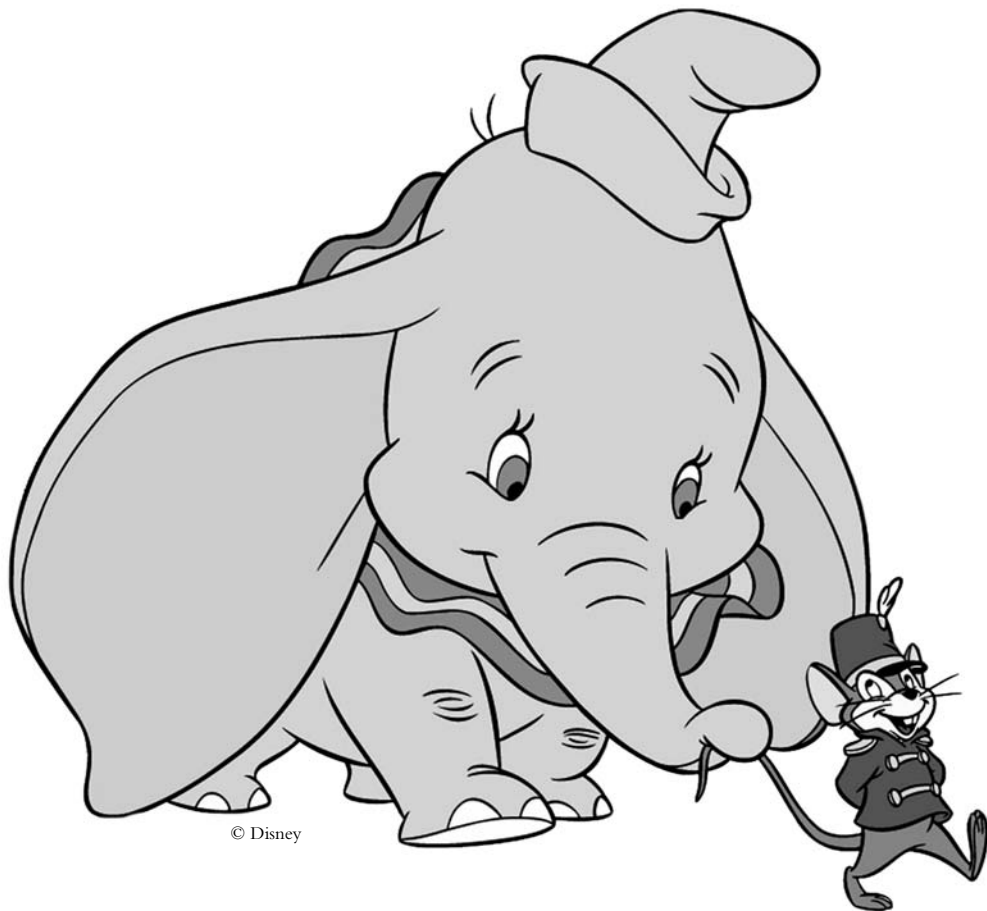
¿Pudo observar entre los niños conductas de colaboración?

Cuando la docente solicita ayuda para realizar alguna actividad en la sala ¿cómo reaccionan los niños, las niñas y los padres? ¿se muestran dispuestos o son pocos los que colaboran? ¿Cómo cree usted que podría favorecer el desarrollo de conductas solidarias?

¿Hay algún programa del jardín que tenga objetivos solidarios hacia algún sector vulnerable de la población?

Capítulo 6

La discriminación en el jardín



Tema: Diversidad

Título original: Dumbo

Título en castellano: Dumbo

Año: 1941

Dirección: Ben Sharpsteen

Guión: Joe Grant, Dick Huemer

Música: Oliver Wallace, Frank Churchill

Animación: Walt Disney

Sinopsis

Las cigüeñas llegan hasta el circo para repartir los bebés a sus respectivas mamás. La señora Jumbo, una elefanta, descubre que su pequeño tiene unas orejas enormes; todas sus compañeras se ríen de su bebé, pero la señora Dumbo lo defiende siempre, hasta el punto de ser encerrada por enfrentarse a todo aquel que se burle de su hijo. El pequeño Dumbo, maltratado y ridiculizado por todos sus compañeros, sólo cuenta con la ayuda de un minúsculo ratoncito llamado Timothy, que decide hacer de él una estrella del circo.

Fundamentación

Lacan utiliza el término sincrónico –también utilizado por Lévi-Strauss– como lo estructural. El mito es, en este sentido, estructural. En oposición a lo sincrónico, se encuentra lo diacrónico, determinado por las particularidades de cada cultura o individuo. Por consiguiente, lo estructural, entendido como lo propiamente humano, se materializa de diferentes formas de acuerdo a la cultura y la época en que a cada sujeto le toca vivir. Así, queda delineado, en la temática que nos ocupa, la sincronía de las preguntas sin respuestas, de los agujeros estructurales, tales como la sexualidad y la muerte y la diacronía de los intentos de llenar míticamente estas grietas. Éste es el caso de la película *Dumbo*, donde se presenta el conocido mito de la cigüeña, al que alude el mismo Freud y que es un esfuerzo diacrónico de dar cuenta de lo que no tiene respuesta para el ser humano.

Dumbo es el cuarto largometraje animado de Walt Disney Pictures. Se basa en el libro para niños de Helen Aberson e ilustrado por Harold Perl. Esta película es un clásico, que sigue interesando a los niños de hoy.

El segmento seleccionado es el del comienzo: las cigüeñas llegan, como todos los años, hacia el circo, para repartir los bebés a sus respectivas mamás. La señora Jumbo, una elefanta joven y primeriza espera su anhelado hijo, sus esperanzas se ven defraudadas cuando las otras futuras mamás reciben a sus hijos y a ella no la elige la fortuna. Sus ojos brillando hacia las nubes nos revelan sus anhelos, su deseo de tener un hijo se ahonda con su soledad. Finalmente, se acerca una cigüeña un poco débil para cargar semejante bulto, que lleva al ansioso elefante. Pero, el esperado retoño, tiene una particularidad: sus orejas son demasiado grandes. Su madre, no identifica esta característica como una deformidad y sólo puede quedarse embelesada con el pequeño. Las otras elefantas lo ridiculizan cambiando su nombre de Jumbo por Dumbo (en inglés, *dumb* es un término despectivo para referirse a los que no tienen la capacidad de habla y también se utiliza como sinónimo de tonto). Es ridiculizado por sus grandísimas orejas, aunque más tarde descubra que gracias a ellas puede volar usándolas como alas.

Este film nos invita a reflexionar acerca de algunas cuestiones ético-antropológicas, tales como: el lugar del mito en la constitución subjetiva, el deseo de la madre como profilaxis para la autoestima y la discriminación como una modalidad actual de violencia.

La sexualidad infantil y los mitos sobre el origen

El niño es empujado a iniciar un trabajo de búsqueda, de investigación, cuando se ve confrontado con la pregunta-enigma sobre el origen de los bebés, la sexualidad, la procreación. Y responde a su manera como un teórico genial, sostiene Freud. Las teorías sexuales infantiles son respuestas análogas “a aquellas teorías que calificamos de ‘geniales’, edificadas por los adultos como tentativas de resolver los problemas universales que desafían el pensamiento humano”². En la frase de Freud se pone de relieve la confluencia de lo sincrónico, como problemas universales, con la diacronía de las respuestas dadas por los adultos y por los niños.

Los niños y niñas quieren saber sobre la diferencia sexual. Ellos investigan lo sexual. Sin embargo, nada quieren saber de aquello que motiva su investigación.

2- Freud, S.: (1908) “Teorías sexuales infantiles”. Obras completas.

Esta pulsión epistemofílica muestra que el ser humano nada quiere saber de la falta. Tanto el niño como la niña parten de la premisa universal del pene, esta creencia se confronta con la diferencia de los sexos. El niño, al confrontarse con la diferencia, siente la “amenaza” de ser castrado; la niña que no lo tiene, lo “envidia”. La castración es la consecuencia inmediata de la confrontación entre la premisa universal del pene (falo) y la diferencia sexual.

Quisiera detenerme aquí, en la cuestión de la producción de una creencia (mito) ante el encuentro con lo real. Los mitos infantiles sobre el origen de los niños son producciones que recubren y revelan lo real de la castración. Sin embargo, estas historias muchas veces son sostenidas y fomentadas por los adultos. Los adultos son para el niño fuente de saber. Pero cualquiera que sea la respuesta que obtenga, una evasiva, una reprimenda por su curiosidad, la información mítica o científica, siempre será insatisfactoria. Lo valioso del mito está dado por la ficción como veladora y develadora del agujero estructural de la castración. En la película *Dumbo* se ofrece como recurso estético el mito de la cigüeña, a través del cual se oculta lo sexual, como elemento central en la reproducción humana.

Dice Oscar Massota: “La diferencia sexual es el objeto de la pulsión de saber. Es interesante porque en verdad el sujeto no quiere saber nada del objeto del cual quiere saber. Lo que define el aspecto: impulso detenido de la pulsión. La pulsión es un impulso frenado. La fuerza sería su frenamiento. Las teorías sexuales se parecen a las perversiones. Tienen algo en común porque constituyen un objeto, dicen algo, y al mismo tiempo detienen el camino de investigación”.

Estas construcciones míticas³ constituyen su fantasma fundamental, enmarcan su visión del mundo y estructuran sus relaciones sintomáticas con los otros. El valor de verdad del fantasma, radica en que éste es una pantalla libidinal entre el sujeto y lo real. El hecho de que la verdad esté ligada al goce para el sujeto, implica que en psicoanálisis no se puede hacer equivaler verdad y adecuación a la realidad. De ahí que todo intento por responder estas preguntas acerca del origen de los bebés, resulta enigmático. Cuando el saber dice sobre la verdad es un enigma. El enigma es un dicho a medias.

De este modo, el mito de la cigüeña no resulta ni mejor ni peor que la verdad científica. Para un niño, la historia que se anude a ese agujero de la castración sigue siendo, eso; una historia, una ficción, un intento fallido de decir algo

3- Freud refiere algunas construcciones míticas tales como la cigüeña, la idea de que el embarazo se produce por algo que la mujer come, la teoría del parto por el ano o teoría de la cloaca. Todas ellas son formas de velar la diferencia sexual y de seguir sosteniendo la premisa universal del pene

sobre lo indecible. La explicación científica es equiparada con la mítica, ya que ambas tienen para los niños un valor estructural.

Lacan plantea, a partir de Freud, la dificultad para pensar la sexuación. La hipótesis de Lacan es que se trata de un imposible referido a la mujer y a la relación sexual. Esta hipótesis se verifica en las teorías sexuales infantiles. Se encuentran en los niños pero también en las niñas, presuponen la ignorancia de la vagina y la premisa universal del pene. Estas teorías se desarrollan y despliegan en los niños y niñas del nivel inicial y se presentan como construcciones personales, familiares y sociales.

Las teorías sexuales infantiles están condenadas al abandono. En la etapa pre-edípica, el niño no puede más que desmentir la ausencia de pene en la niña. El hecho de que la madre no tenga pene es inconcebible, y es un dato que está fuera del alcance de los niños de ambos sexos que contribuye a inducirlos al error. “Una ignorancia que nada puede mitigar”. Algunas serán olvidadas, otras reprimidas y fijadas en el inconsciente. Otras, permanecen recreadas en los mitos sociales de la concepción.

Inhibición, compulsión y sublimación son para Freud los tres destinos del empuje de saber causado por el encuentro traumático del niño con la sexualidad. En los tres casos la búsqueda de saber queda marcada por la represión sexual: la prohibición resultante recae en el primer caso sobre la investigación sexual, en el segundo sobre su fin y en el tercero sobre su objeto. El saber sexual sigue siendo un saber prohibido. Si la prohibición actúa sobre el saber sexual, es porque éste descansa en una suposición basada en que este saber sería un goce prohibido, con la connotación incestuosa que esto implica para el sujeto. A partir de este momento comprendemos por qué este saber causa horror. Este horror de saber constituye el límite del saber permitido que impone, como borde, su estructura.

El *bullying* en el nivel inicial

La segunda cuestión que queremos trabajar a partir de este fragmento del film es la actitud materna y la de las otras elefantas. Estas últimas desarrollan conductas discriminatorias. La discriminación es un efecto del mismo proceso de socialización del pequeño Dumbo. Su defecto es tal para los otros sociales que lo señalan y se burlan de él. El tamaño de las orejas es un signo inequívoco de belleza en otras culturas, pero en occidente, este signo es censurado como una deficiencia. A partir de la valoración que hacen los adultos y a raíz de sus comentarios, se van constituyendo las bases de las actitudes discriminatorias

infantiles.

La discriminación puede estar apoyada en la raza, la religión, el status social, pero también en el aspecto físico. Este último tipo suele ir acompañado de “motes” o “sobrenombres” denigratorios. Se denomina “*bullying*” al maltrato físico y/o psicológico deliberado y continuo que recibe un niño por parte de otro u otros, que se comportan con él o ella cruelmente, con el objetivo de intimidarle y asustarle para obtener algún resultado favorable para ellos. En Dumbo nos encontramos con el caso de *bullying* verbal. En este caso, los adultos comienzan la burla que se prolongará en sus hijos.

Según Jontue F. Bohn y Sylvia M. Fernández, algunas de las características de *bullying* son:

- Burlas, amenazas, agresiones físicas, y aislamiento.
- Tiende a originar problemas que se repiten y prolongan durante cierto tiempo.
- Suele estar provocado por un alumno, apoyado por un grupo, contra una víctima que se encuentra indefensa.
- Se mantiene debido a la ignorancia o pasividad de las personas que rodean a los agresores y a las víctimas sin intervenir directamente (maestros, personal escolar y otros estudiantes).
- La víctima del *bullying* desarrolla miedo y rechazo, pérdida de confianza en sí mismo y en los demás, disminución del rendimiento académico y se torna en algunos casos tímido e introvertido. En el peor de los casos estos/as niños/as se tornan agresivos/as y hasta “bullies” en algún momento.
- Disminuye la capacidad de comprensión moral y de empatía del agresor, mientras que se produce un refuerzo de un estilo violento de interacción.
- En las personas que observan la violencia sin hacer nada para evitarla, se produce falta de sensibilidad, apatía y solidaridad.
- Se reduce la calidad de vida del entorno escolar: la escuela, el salón de clases o el patio de recreo se convierte en un ambiente de miedo, hostilidad y agresión.

Estas características referidas al entorno escolar, se nos anticipan en la película desde el nacimiento del elefante. Sin embargo, Dumbo no desarrolla conductas agresivas, ni pérdida de la confianza. Y aquí entra a jugar un papel central la actitud materna. El tipo de vínculo que la elefanta desarrolla con Dumbo, desde su deseo de tenerlo, hasta las caricias que erotizan su pequeño cuerpo, marca una diferencia central en su vida. Las huellas mnémicas de estos recuerdos lo

sostendrán en las adversidades que atravesará en la historia. Pero su madre no sólo desarrolla una actitud pasiva, sino también de defensa activa de su pequeño vástago. El deseo de la mamá elefanta, el vínculo que logre con su hijo y la aceptación amorosa de sus diferencias servirán como profilaxis para su encuentro con un mundo exterior que ejerce la violencia de la discriminación. Incluso sus enormes orejas cambiarán de valencia negativa y discriminatoria a un valor positivo, aquello que le permite volar.

Bibliografía

- Freud, S.: (1905) “Tres ensayos de teoría sexual. Segundo ensayo: La sexualidad infantil”. En *Obras Completas*. Capítulo 7. Amorrortu, Buenos Aires.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2002). *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós
- Bohn, J.; Fernández, S.: (2008) *Bullying escolar*. Disponible en línea: <http://convivirenpaz.blogspot.com/2008/08/es-su-hijo-vctima-del-bullying.html>
- Massota, O.: (1986) *Lecciones de Introducción al Psicoanálisis*. Gedisa, Buenos Aires.
- Orte Socías, Carmen (2006) “Nuevas perspectivas sobre violencia y ‘bullying’ escolar”. *Panorama Social*, 2006 ENE-JUN; (3)27-41
- Tamar, F: (2005) “Maltrato Entre Escolares (Bullying): Estrategias de Manejo que Implementan los Profesores al Interior del Establecimiento Escolar”. *PSYKHE* 2005, Vol. 14, N° 1, 211 – 225.
- Cátedra UNESCO de Educación para la Paz. Disponible en línea: <http://unescopaz.rrp.upr.edu/>

Actividades de reflexión para los maestros

Ver los primeros minutos de la película (hasta que la mamá de Dumbo cierra la ventana).

¿Qué mitos sobre el origen de los bebés observamos?

¿Qué actitud tiene la madre en relación con su hijo?

¿Qué actitudes maternas son beneficiosas para el pequeño Dumbo?

¿Qué conductas desarrolla la mamá elefanta con su hijo recién nacido?

¿Qué conductas discriminatorias observamos?

¿Dumbo es víctima de *bullying*? ¿De qué tipo? ¿Qué características de las reseñas en el texto pudo observar?

Explique la siguiente frase: “El deseo de la madre funciona como profilaxis para la autoestima”.

¿Qué papel debería tener una docente que presencia el *bullying* en el jardín?

Capítulo 7

El proceso de socialización



Tema: La sociabilidad

Título original: Madagascar

Título en castellano: Madagascar

Año: 2005

Directores: Eric Darnell. y Tom McGrath

Voces de los protagonistas

Alex el león: Ben Stiller

Marty La Cebra: Chris Rock

Melman La Jirafa: David Schwimmer

Gloria La Hipopótamo: Voz de Jada Pinkett Smith

Animación: Dreamworks

Sinopsis

La película trata de cuatro animales del zoológico de Central Park, Nueva York, que han estado toda su vida en cautiverio. Inesperadamente se encuentran en un barco, que los lleva a Madagascar donde sufren locas aventuras. Tras haber vivido toda su vida en el zoológico, se ven empujados a la vida en la jungla. Allí, harán nuevos amigos y enfrentarán dificultades tratando de adaptarse a una vida desconocida.

Fundamentación

1) Individuación y socialización

Una vez que hemos sido socializados no hay vuelta atrás. La civilización pasa a ocupar el “estado de naturaleza”. La dialéctica socialización-individuación ocupa desde el comienzo la escena. No hay un individuo previo a la sociedad, hay una sociedad previa al individuo.

El león, la cebra, la rinoceronte y la jirafa forman un grupo de amigos encerrados en el zoológico de Nueva York que, gracias a la buena voluntad de las personas, son devueltos al estado de naturaleza. La cebra parece ser la única entusiasmada con la idea de ir a la selva. Luego de algunas peripecias terminan llegando a la isla de Madagascar. ¿Será que estos animales han nacido y crecido

en cautiverio? Así parece, por su estado de civilización. Necesitan una choza para no dormir a la intemperie y degustan deliciosos *brochettes* de hojas. Animales civilizados, sin duda, cuyos instintos han quedado reprimidos. Esta heterogénea manada ha devenido tal por efecto de la civilización. A diferencia de la manada de la Era de Hielo⁴ que se constituye ante la catástrofe, esta otra es producto de la prolongada convivencia en el zoológico. Sin embargo, a la convivencia se le suma el hecho de que los años han dado lugar a una sólida amistad. Pero la jungla lo cambia todo. El león ha sido criado en cautiverio, el zoológico es su casa y los otros animales sus amigos. El cautiverio es el nombre que recibe su vida cotidiana. Su ser aquí y ahora.

Cuando Alex, el león, es sacado de sus coordenadas cotidianas y llevado por la multitud a su estado de naturaleza, es cuando surgen sus instintos inmanejables, desconocidos y hostiles.

2) Estado de naturaleza vs. Estado de civilización

Alex empieza a sufrir la transformación. A medida que es aclamado por la multitud como rey, se empieza a conectar con su “estado de naturaleza” ¿De dónde surge esa alucinación de ver convertidos en “bifes” a todos los seres vivos? El estado alucinatorio da cuenta de la ajenidad de esos impulsos. Ante la arremetida del instinto ¿qué hacer?

El rey león ruge. Su amiga, la cebra se convierte en su presa. Se le presenta un dilema: ¿puede dar rienda suelta a sus instintos? ¿es bueno el estado de naturaleza o el de civilización? Para el león sólo hay una respuesta a esa pregunta, desde el comienzo el vive cómodamente el estado civilizado. En el zoológico nunca pasó hambre. El hambre lo enfrenta a la desesperación en la que se pone entre paréntesis todo rasgo civilizado. Pero aun en esta situación extrema a la que es llevado, situación en la que tambalean todos, el león decide resistir. Su decisión se evidencia en la frontera de su propio ser. Alex se recluye en un foso y él, con sus propias manos, construye estacas que coloca a su alrededor. Rodeado en su propia cárcel se cree a salvo de sus instintos.

Ante el asombro y el desconcierto de esa eclosión instintual el león corre a refugiarse. Cuando los diques internos que ponen límites a sus instintos no funcionan deberán operar las estacas externas. Su autoencierro le da la seguridad que sus instintos no le dan.

En la película *¡Viven!* (1993), los sobrevivientes son confrontados a la necesi-

dad de comer carne humana. Sin embargo, las situaciones son diferentes en muchos sentidos. El león tiene que matar y desgarrar su presa para comerla. Sus instintos comandan sus acciones. Pero la civilización lo ha domesticado y decide no atacar, a pesar del hambre. Su decisión se basa en que un nuevo vínculo ha desplazado el natural. El amigo ha reemplazado a la presa. Los sobrevivientes no tienen margen de elección, no tienen que matar. Sólo han de comer restos humanos, procesados de modo tal que pierden todo rasgo humano. Justamente, lo que hace interesante la situación felina es que sus instintos están orientados en sentido inverso a su decisión. Este margen para la libertad es fruto de la sociabilidad. Y es precisamente en este punto, en el que se abre el horizonte de la ética.

Los niños pequeños son puro ello, decía Freud. Son una fuente inagotable de impulsos. La escuela es la primera institución externa que va a tener la dura tarea de encaminar, poner “diques” —en términos freudianos— a la arremetida pulsional. Freud, describe al niño como un perverso polimorfo que está interesado en experimentar placer y oponer resistencia a todo aquello que suponga un límite. Frente a esta situación, el adulto se ve confrontado al niño en una tarea difícil que lo puede conducir —en términos psicoanalíticos— a la represión de los impulsos o a su sublimación. Esta segunda vía es la más recomendada por los especialistas ya que supone que el niño desvíe la energía pulsional a fines aceptados socialmente tales como, el juego, la producción artística y el aprendizaje en general. La represión de los impulsos infantiles no resulta exitosa, ya que esa energía pulsional sigue estando y pugna por salir. Si su salida se ve obstaculizada, su volumen se va incrementando, hasta que el dique se quiebra y sale sin ningún control. Cuando los adultos orientamos, guiamos, educamos, tenemos que tener presente que la energía infantil no puede ser sofocada sino que tiene que reencaminarse. Por consiguiente, siempre que les digamos a los niños que algo no se puede hacer tenemos que proponerle lo que sí se puede. Cambiar una actividad prohibida por otra permitida es un modo de operar por la vía de la sublimación y no solamente por la represión. El proceso de socialización, que comienza en el maternal, tiene una meta positiva que es “hacer amigos”, pero también se encuentra con la dificultad de “aprender a convivir juntos”. Este aprendizaje, es la base sobre la que luego el niño y la niña edifican la convivencia social.

4- Cf. el comentario extenso de Ignacio Lewkowicz y Cristina Corea acerca de la constitución de un grupo diverso en un momento de catástrofe.

Bibliografía

- Corea, C.; Lewkowicz, I.: (2003) “La era de hielo II”. *Ética y cine: la singularidad en situación*. Cátedra I Psicología, Ética y Derechos Humanos, Facultad de Psicología, UBA.
- Freud, S.: (1905) “Tres ensayos de teoría sexual. Segundo ensayo: La sexualidad infantil”. En *Obras Completas*. Capítulo 7. Amorrortu, Buenos Aires.

Preguntas para que reflexionen los docentes

¿Qué hacen los docentes con estas conductas inadaptadas de los niños?

¿Cómo sería conveniente encaminarlos?

Describa algunas situaciones de su sala de clase en la que se vea desbordado por esta arremetida pulsional infantil.

¿Cómo trabaja el problema de los límites con los niños de su sala?

Capítulo 8

Educar en la igualdad de oportunidades



Tema: Educación no sexista

Título original: Mulan

Título en castellano: Mulan

Dirección: Barry Cook, Tony Bancroft

Año: 1998

Guión: Rita Hsiao, Christopher Sanders, Philip Lazebnik, Raymond Singer

Música: Jerry Goldsmith

Voces

Lea Salonga/Ming-Na (Mulan)

Miguel Ferrer (Shan-Yu)

Harvey Fierstein (Yao)

Freda Foh Shen (Fa Li)

June Foray (Abuela Fa. Diálogos)

Marni Nixon (Abuela Fa. Canciones)

James Hong (Chi Fu)

Miriam Margolyes (Casamentera)

Basada en la leyenda tradicional china de Hua Mulan.

Sinopsis

Mulan es una joven china, hija única de la familia Fa, que en lugar de buscar novio –como el resto de sus amigas– se esfuerza por entrar en el ejército imperial para evitar que su anciano padre sea llamado a filas para defender al Emperador del acoso de los Hunos. Cuando el emisario imperial ordena que los varones de todas las familias se alistén en sus tropas, Mulan se hará pasar por soldado y se someterá a un duro entrenamiento, hasta hacerse merecer la estima y la confianza del resto del escuadrón.

Fundamentación

La historia está ambientada en la China que se defiende de la invasión de los hunos y a la que su inmensa muralla empieza a hacerse insuficiente para mantener su pueblo a salvo. Mulan es una adolescente, hija única de una familia

china que vive con su madre, su abuela y su padre enfermo, tratando de encajar de algún modo en la sociedad en la que se halla inmersa, no sin esfuerzos de su parte. Allí, lo que prevalece, según reza uno de los cánticos, es la obligación de brindar honor a la familia. Honrar el linaje del que el sujeto proviene. Dar honor a sus ancestros es lo que constituye el ser, de lo contrario no se es nada. Y la cultura china parece tener divididas las aguas de esta manera: “con armas el varón, con hijos la mujer”. Además, las leyes mismas subrayan esta particularidad de la cultura china: la mujer no debe hablar sin permiso; mucho menos, por supuesto, luchar o integrar el Consejo del Emperador. La mujer debe prepararse con una “casamentera” para ser una buena esposa y poder “dar hijos” a China.

El tema de la película podría quedar en una cuestión feminista, si se lo analiza desde la perspectiva occidental moderna pero, en el marco situacional en el que Mulan se encuentra, su acto va más allá. Es un sujeto que, si bien está sujeto a un mandato paterno, elige cómo cumplirlo, mediante un acto singular que excede lo esperable, poniendo de manifiesto que la diversidad humana excede los estereotipos particulares y culturales de lo femenino y lo masculino.

El ser humano en tanto ser simbólico posee derechos que le son inherentes a su condición. En nuestra cultura, al igual que en la China, hay roles estereotipados para varones y mujeres. La película *Mulan* nos permite reflexionar acerca de las prácticas estereotipadas y sexistas que se llevan adelante en las instituciones escolares. Pero el problema no está en pensar que niños y niñas son diferentes, sino en creer que las niñas son inferiores.

La discriminación sexista, tan antigua y tan interiorizada desde edades tempranas, se encuentra naturalizada en la mayoría de las personas. Muchos de los comportamientos considerados como normales o de siempre son difíciles de percibir como sociales y culturales y, por tanto, resulta sumamente complicado analizarlos y modificarlos. Téngase en cuenta que el sexismo es una clase de “racismo” que está encapsulado en la vida personal y en nuestro pensamiento, y que pasa desapercibido. Esto genera tratos discriminatorios con las niñas en las familias y en las escuelas. Estos tratos discriminatorios se observan con relación a las diferencias en la crianza de hijas e hijos, el reparto desigual del poder y la toma de decisiones. La Conferencia de Pekin de 1995 puso de manifiesto que no existe ningún país en el mundo donde las mujeres estén en igualdad real con los varones.

Señala García Colmenares, experta española en la problemática de la educación sexista: “Durante los tres primeros años se estimula más físicamente a los

niños que a las niñas, mientras que a las niñas se les acaricia y se les habla más. En cuanto a la actividad, si bien los varones presentan niveles más altos, también son más hiperactivos durante la infancia con las consecuencias negativas (accidentes domésticos) que ello acompaña; por otro lado las niñas adquieren más rápidamente un mejor nivel madurativo en cuanto al autocontrol.

Por lo que respecta a la agresividad ya desde edades tempranas niñas y niños perciben la mayor permisividad hacia los niños. Asimismo se ven modelos masculinos más agresivos (televisión, patios, casa). En muchos casos la propia familia refuerza la conducta violenta de los varones por medio de la práctica de ciertos deportes, juegos y empleos del ocio” (Carmen García Colmenares, 1999).

Ahora bien, también hay que decir que los niños no sólo reciben más refuerzos positivos a su actividad, también obtienen más castigos, con lo que se acrecienta la agresividad y se potencia la espiral de la violencia. La identidad sexual y de género se va configurando así, poco a poco, día a día.

Las criaturas, al principio, no distinguen entre los elementos que determinan la identidad sexual, que tienen que ver con las diferencias biológicas, y los que determinan la identidad de género, que son atribuciones sociales que varían en función de las diferentes culturas, épocas y lugares. Pero, poco a poco, los estereotipos de género se irán instalando, fruto del modelaje social.

Estos estereotipos sociales forman parte de las instituciones escolares en tanto que los mismos actores institucionales son producto del modelaje social.

Modelos educativos y género

MODELO SELECTIVO	MODELO COMPENSATORIO	MODELO COMPRENSIVO
<ul style="list-style-type: none"> • Escuela separada • Separación de ámbitos: <ol style="list-style-type: none"> 1. Modelo masculino = ámbito público 2. Modelo femenino = ámbito privado • Asimetría y jerarquización de modelos 	<ul style="list-style-type: none"> • Escuela Mixta • Preparación para el ámbito público: <ol style="list-style-type: none"> 1. Currículum masculino como universal 2. Incorporación de las niñas al modelo femenino subordinado 	<ul style="list-style-type: none"> • Escuela Coeducativa • Potenciación ámbitos privado y público: <ol style="list-style-type: none"> 1. Modelo de persona más allá del género. 2. Cuestionamiento de la Escuela Mixta. 3. Otras propuestas: modelos nórdicos y anglosajones.

Fuente: Muñoz y Maruny (1992); Salas (1992); G^a Colmenares (1995).

La elaboración de un modelo coeducativo, propuesto por García Colmenares (1999), debería considerar aspectos como:

- Integrar las esferas pública y privada a la hora de construir el curriculum escolar integrando a la familia en el diseño curricular.
- Concientizar las prácticas en el trato y asignación de roles de género que se llevan adelante en el ámbito familiar y escolar.
- Analizar el androcentrismo que subyace en el modelo educativo actual (escuela mixta).
- Criticar a la generalización del curriculum masculino como modelo universal para toda la población escolar.
- Revisar los diferentes aspectos y situaciones que se dan dentro del aula con relación al mantenimiento de los estereotipos sexistas (lenguaje, interacción educativa, invisibilidad de las mujeres y su reflejo en el curriculum).
- Contrastar la situación escolar propiamente dicha con las expectativas sociales y familiares en relación con los dos sexos para propiciar estrategias comunes y complementarias entre la familia y la escuela.
- Construir un modelo de persona que trascienda y vaya más allá de los tradicionales presupuestos sobre el género.
- Propiciar una serie de valores no jerarquizados en función del sexo y relativos a un modelo de persona autónoma y flexible.
- Desarrollar las estrategias metodológicas más acordes con los estilos de aprendizaje de niñas y niños, lo que permitirá la reflexión crítica sobre ciertas rutinas didácticas.
- Favorecer el diálogo escuela/familia poniendo de manifiesto las implicaciones de ambos contextos con relación a los estereotipos de género.
- Recontextualizar la diversidad social y escolar en relación con los distintos temas transversales sin olvidar las especiales relaciones entre todos ellos

Bibliografía

García Colmenares, C.; Alario Trigueros, T.: (2001): *Identidad de género y formación del profesorado: del estereotipo a la construcción de una profesión*. Seminario Internacional *Coeducar para una sociedade inclusiva* (249-270). Comissao para Igualdade e para os Direitos das Mulheres. Presidencia do Conselho de Ministros. Lisboa
(2000) *Tareas domésticas: hacia un modelo de tareas compartidas*. CEAPA, Madrid.

(1999) “Repensar el género. Propuestas para el curriculum de formación del profesorado”. En *Coeducacao Do Principio ao desenvolvimento de uma prática* (107-131). Comissao para Igualdade e para os Direitos das Mulheres. Presidencia do Conselho de Ministros, Lisboa.
(1995) “Diversidad y modelos educativos: Otras miradas”. En *Los retos de la educación ante el siglo XXI* (179-187). Editorial Popular SA, CEAPA, Madrid.

Preguntas de reflexión para los docentes

¿Qué conductas sexistas cree usted que se mantienen en el jardín en el que trabaja?

En los rincones de juegos, ¿hay juguetes diversos, o hay rincones de juego para nenes y otros para nenas?

¿Se detuvo a evaluar cómo afectan sus aprendizajes previos en su práctica como educador?

¿Cuáles son las conductas sexistas en las que usted mismo ha sido educado?

Parte 3

Pautas para el trabajo con niños en base a películas infantiles

Película: *Buscando a Nemo*

Sala de tres años

Objetivos

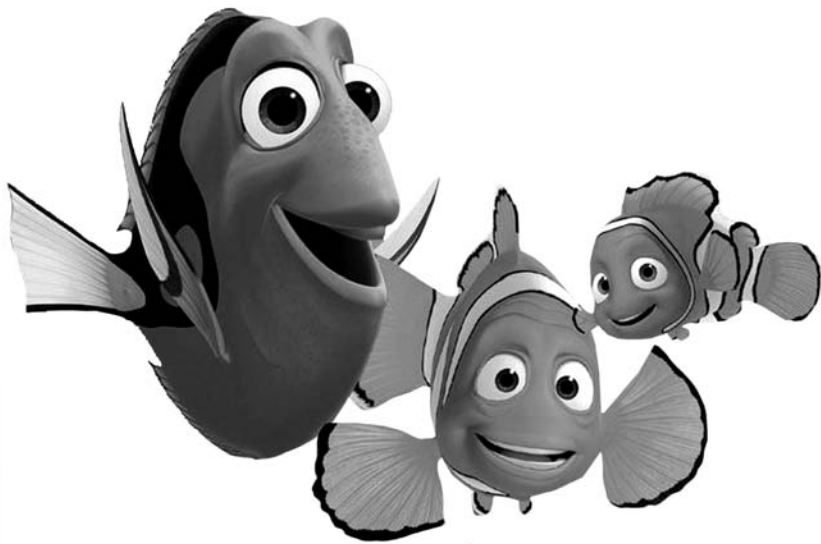
- Desarrollar actitudes empáticas y prosociales en los niños y niñas.
- Desarrollar la capacidad de reflexionar acerca de las conductas cotidianas.

Contenidos

La empatía. La solidaridad. El respeto por lo diverso.

Actividades

Aquí proponemos algunas actividades de trabajo en el aula, que no son ni todas ni las mejores, sino un punto de partida para seguir pensando:



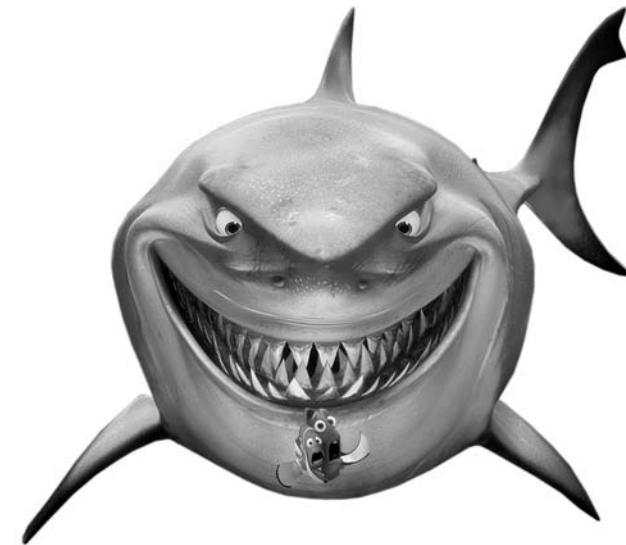
Láminas

Se armarán láminas con algunos personajes de la película: Dori, los tiburones, las medusas, las tortugas y la ballena. Los niños identificarán qué acciones realizan los personajes. Se diferenciarán acciones solidarias y no solidarias. A par-

tir de las láminas es posible dramatizar situaciones, relatar acciones de los personajes y elaborar enunciados que evalúen si lo que hizo cada personaje está bien o mal. La ética es un juicio sobre la acción, esta actividad permite a los niños reflexionar sobre las acciones de los otros y las propias.

Dramatización

En esta misma línea se puede dramatizar, a través de la utilización de títeres, escenas de la película en la que se desarrollen conductas solidarias con Marlin.



Juego Mancha espantapájaros

En este juego se elige un niño que juega el rol de granjero y otro que hace de papá cuervo. El resto del grupo está conformado por los cuervitos que deben escapar del granjero para no ser convertidos en espantapájaros. El papá cuervo puede tocar al niño convertido en espantapájaros para ayudarlo y liberarlo de dicha posición. De este modo el papá desarrolla una actitud solidaria hacia el cuervo devenido espantapájaros. Los roles deben ir rotando para que los niños pasen por la experiencia de necesitar ayuda y de ayudar a otro. Para realizar el juego se necesita un sombrero que lleva el granjero y picos de cartulina para el papá cuervo y los cuervitos.

Familia. Es fundamental integrar a la familia en el trabajo sobre los valores prosociales, para que éste sea un ámbito de apoyo a las actividades del jardín. Una actividad para realizar con los papás es que junto con sus hijos observen imágenes de revistas o libros infantiles que muestren actitudes solidarias y que

los papás recorten esas imágenes y las peguen en hojas de colores para armar todos juntos un folleto que luego recorrerá las casas para que todos lo vean.

Cuento

Se puede trabajar asimismo con el cuento *Historia de una remolacha* de Stefan Gemmel, con el objetivo de que los niños dibujen alguno de los personajes –utilizando alguna técnica plástica– y recreen, a partir del diálogo, las situaciones que atravesaron los personajes. Esta misma idea se puede realizar con los personajes del film.

Canción

También se propone trabajar con la canción *Chamarrita pa' compartir*, a los fines de que, a través de los diferentes sentidos, se trabajen los mismos contenidos. Las imágenes, los sonidos, las experiencias cenestésicas constituyen diferentes vías para explorar desde la sensibilidad la moralidad.

El juego solidario

Finalmente, se propone un juego similar al juego de la oca, llamado “El juego solidario”, en el que las consignas de las tarjetas supongan responder correctamente una pregunta para poder avanzar. Algunas de las consignas propuestas son:

- Si un compañero pierde la bufanda ¿qué harías?
- Si la mamá de uno de tus amigos no puede ir a buscarlo al jardín ¿qué le pedirías a tu mamá que hiciera?
- Si uno de tus compañeros de sala no trajo galletitas para la merienda ¿qué harías?
- Si a un compañero se le perdió su perro ¿qué harías?
- Si tu hermano te pide prestado el juguete que más te gusta ¿qué deberías hacer?

Metodología

La metodología de trabajo propuesta consiste en un set de estrategias didácticas (proyección de película, canción, relato de cuento, dramatización, juegos) para que los niños de sala de tres vivencien la tristeza del papá de Nemo y desarrollen conductas solidarias de ayuda.

Recursos

Láminas: El sombrero que lleva el granjero y picos de cartulina para el papá

cuervo y los cuervitos

Película: *Buscando a Nemo*

Cuento: *Historia de una remolacha*¹.

Canción: *Chamarrita pa' repartir*².

Canción: Chamarrita pa' repartir

Coro

Un poquito a cada uno
no le hace mal a ninguno
un poquito a cada cual
a ninguno le hace mal

Te presto la bicicleta para dar una vueltita,
segundo me toca a mí y tercera a mi hermanita.
Me gusta venir corriendo cuando salgo de la escuela,
Para pasar un ratito por la casa de mi abuela

Coro

Yo me voy con Federico a jugar al callejón,
le voy a pedir que traiga el trencito y el avión.
Con unos trapitos viejos voy a hacer el borrador,
que pidió la maestra pa' borrar el pizarrón

Coro

A la familia de al lado mi papá la va a invitar
a venir para mi casa la noche de navidad.
Es lindo remar con remos y caminar con los pies
y repartir, repartiendo al derecho y al revés

Coro

1- Ver otros cuentos con valores similares disponibles en línea:
<http://cuentosparadormir.com/cuentos-cortos>

2- Cantaniño 4. Autor e intérprete: Jorge Marziali

Cuento: Historia de una remolacha

Había una vez un viejo que plantó una remolacha chiquita y le ordenó: Crece, crece, remolacha, ¡crece dulce!, ¡Crece fuerte!

Y la remolacha creció dulce y fuerte y grande. ¡Enorme!

Un día, un campesino quiso sacarla. Tiró y tiró, pero no pudo hacerlo. Entonces llamó a su esposa.

La mujer tiró de la cintura del hombre. El hombre tiró de la remolacha. Y tiraron una y otra vez, pero no pudieron arrancarla. Entonces llamaron a la hija.

La niña tiró de la mamá, la mamá tiró del esposo y el tiró de la remolacha. Y tiraron y tiraron una y otra vez, pero no la sacaron de su lugar.

Luego se les ocurrió que el perro labrador que tenían podía ayudarlos.

El perro tiró de la nena, la nena tiró de la madre, la madre tiró del esposo y éste tiró de la remolacha. Y tiraron y tiraron una y otra vez, pero no pudieron arrancarla.

Cansados de insistir, llamaron a otros animales que vivían con ellos y que todavía no habían probado arrancar a esta empacada remolacha: el gato negro y el ratón Frico. El ratoncito tiró del gato negro, el gato negro tiró del labrador, éste tiró de la nena, la nena tiró de la mamá; la mamá del esposo y éste tiró de la remolacha. Y tiraron y tiraron con todas sus fuerzas, hasta que finalmente ¡arrancaron la remolacha! ¡Todos quedaron en el piso!

Cada uno cayó encima del otro, empezando por el padre y terminando casi aplastando al ratón, que estaba desparramado boca abajo; parecían panqueques apilados. Y sobre todos ellos... ¿saben quién cayó? ¡Cayó la remolacha!

Ninguno se lastimó. ¡Qué preciosa era aquella remolacha! La miraron todos muy fijamente y la madre la tomó del suelo.

Después preparó con ella una rica sopa, riquísima. Y hubo suficiente para papá, mamá, la hija, el perro, el gato y el ratón.

¡Y todavía sobró una cucharada de sopa para quien quiera seguir contando este cuento!

Evaluación

A partir del juego de la Solidaridad se puede llevar a cabo la evaluación del proyecto. Dicha evaluación es el punto final de las evaluaciones parciales que tuvieron lugar en las actividades desarrolladas.

El instrumento de evaluación más adecuado es una lista de observación de los niños y niñas para verificar el cambio en las conductas.

Otras películas sugeridas para trabajar sobre la solidaridad

- *Los aristogatos*
- *Chicken Little*
- *Toy Story*

Película: *Dumbo*

Sala de cuatro años

Objetivos de trabajo en el aula

- Desarrollar actitudes empáticas y prosociales en los niños y niñas.
- Desarrollar la capacidad de reflexionar acerca de las conductas cotidianas.
- Desarrollar actitudes de aceptación de lo diferente, de cuidado del otro y de convivencia y aceptación de las diferencias.
- Combatir la actitud de *bullying* en el nivel inicial.

Contenidos

La empatía. El respeto por lo diverso. Capacidades diferentes. Diversidad.



Actividades

- **Expresión corporal.** Utilizando vinchas con orejas grandes se realiza un baile acompañado de algún tema musical de la película.
- **Dramatización.** La maestra encarna a la mamá Dumbo y elige a un niño del grupo al que hace upa, le da un beso y le acaricia la cabeza. Luego, le pide que los demás hagan lo mismo con su compañero de al lado, de modo que todos reciban una demostración de afecto. Luego, se le pide a los chicos y las

chicas que exterioricen sus sentimientos. Y que reflexionen acerca de la importancia de ser afectuosos con los amigos.

Algunas de las preguntas que guíen la reflexión

- ¿Cómo crees que se sintió Dumbo cuando las demás elefantas se burlaron de él?
- ¿Cómo se sintió Dumbo cuando la mamá le hacía mimos?
- ¿Cómo se sintieron ustedes cuando el compañero o la compañera les hizo mimos?
- ¿Cómo ayudarías a un compañero que está solo?

• **Obra de títeres.** Se realizarán distintos títeres que tengan las características de los niños que reciben burlas en el grupo. Si en el grupo de niños no hay casos de bullying se puede seleccionar alguna dificultad física que comúnmente es objeto de burlas en nuestra sociedad (gordura, vejez, miopía, etc.). Los títeres que representen a los que encarnan estas dificultades tendrán en la obra un papel central y heroico.

• **Lectura de cuento.** Se pueden utilizar los cuentos *La bella y la bestia*³ o *El patito feo*⁴. En ambos casos se trabajará con diálogo interrogativo para que los niños participen y reflexionen acerca de las diferencias humanas y el valor de las personas, más allá de las apariencias.

• **Ronda.** Se hace una ronda y la maestra lleva un ovillo de lana. La maestra se sienta en la ronda y comienza tirando el ovillo a uno de los niños o niñas sentados y dice una característica que sea valiosa de él o ella. Por ejemplo: “Fede tiene una sonrisa hermosa”, y le tira el ovillo a Fede, conservando el comienzo del hilo. El niño tiene que decir una característica que le guste de un compañero, quedarse con una parte del hilo y tirar el ovillo, y así sucesivamente. De este modo, se va formando una tela de araña y cuando todos dijeron algo que les gustaba del otro la maestra reflexiona acerca de la red que forma el grupo, que está formada por todo lo bueno que hay en nosotros y que se rompe cuando ofendemos o lastimamos a los otros.

• **Mancha elefante.** Las orejas de cotillón utilizadas en la actividad de expresión corporal se puede emplear ahora para realizar la mancha. Uno es el domador que tiene un gorro negro y el resto tiene las orejas; uno de los niños o las

3- La versión escrita más conocida fue una revisión muy abreviada de la obra original de Villeneuve, publicada en 1756 por Madame Leprince de Beaumont. La obra original se atribuye a la escritora francesa Gabrielle-Suzanne Barbot de Villeneuve, en 1740.

4- Hans Christian Andersen, 1843.

niñas tiene orejas de elefante más grandes y otro es el ratoncito amigo de Dumbo. El niño o la niña menos popular del curso será elegido como Dumbo, y el o la líder del grupo será el ratoncito. El domador tiene la tarea de llevar a los elefantes al circo; cuando él los toca se quedan paralizados y ellos piden la ayuda de Dumbo y el ratón para liberarse. Dumbo y el ratón van corriendo de la mano y tocan a los chicos para liberarlos del domador.

Metodología

La metodología de trabajo propuesta consiste en un set de estrategias didácticas (proyección de película, expresión corporal, dramatización, relato de cuento, juegos) para que los niños de sala de cuatro tengan experiencias empáticas con el personaje discriminado de manera que vuelvan a considerar sus propias conductas discriminatorias y las modifiquen.

Recursos

- Láminas
- Productos de cotillón: orejas con vincha
- Madeja de lana
- Títeres
- Cuentos: se sugieren *La bella y la bestia* y *El patito feo*. A continuación se transcribe *Asamblea en la carpintería*⁵.

Asamblea en la carpintería

Cuentan que en la carpintería hubo una vez una extraña asamblea. Fue una reunión de herramientas para arreglar sus diferencias.

El martillo ejerció la presidencia, pero la asamblea le notificó que tenía que renunciar. ¿La causa? ¡Hacía demasiado ruido! Y, además, se pasaba el tiempo golpeando.

El martillo aceptó su culpa, pero pidió que también fuera expulsado el tornillo; dijo que había que darle muchas vueltas para que sirviera de algo.

Ante el ataque, el tornillo aceptó también, pero a su vez pidió la expulsión de la lija. Hizo ver que era muy áspera en su trato y siempre tenía

fricciones con los demás.

Y la lija estuvo de acuerdo, a condición de que fuera expulsado el metro que siempre se la pasaba midiendo a los demás según su medida, como si fuera el único perfecto.

En eso entró el carpintero, se puso el delantal e inició su trabajo. Utilizó el martillo, la lija, el metro y el tornillo. Finalmente, la tosca madera inicial se convirtió en un fino mueble.

Cuando la carpintería quedó nuevamente sola, la asamblea reanudó la deliberación. Fue entonces cuando tomó la palabra el serrucho, y dijo: –“Señores, ha quedado demostrado que tenemos defectos, pero el carpintero trabaja con nuestras cualidades. Eso es lo que nos hace valiosos. Así que no pensemos ya en nuestros puntos malos y concentrémonos en la utilidad de nuestros puntos buenos”.

La asamblea encontró entonces que el martillo era fuerte, el tornillo unía y daba fuerza, la lija era especial para afinar y limar asperezas y observaron que el metro era preciso y exacto.

Se sintieron entonces un equipo capaz de producir muebles de calidad. Se sintieron orgullosos de sus fortalezas y de trabajar juntos.

Evaluación

Estas conductas no se terminan de practicar, ni de evaluar nunca. Sin embargo, se puede realizar una actividad de trabajo con las familias y los niños y niñas de la sala. Por ejemplo, una jornada de compartir entre todos los juguetes. Se le pide a los niños que traigan un juguete para jugar con los otros y el docente observa cómo se da la dinámica de interacción en el grupo: si los niños se integran, si todos juegan o si hay niños aislados. En función de esta observación se pueden realizar nuevas actividades de integración.

Otras películas para trabajar sobre la diversidad

- *Toy Story I y II*
- *El jorobado de Notre Dame*
- *La Bella y la Bestia*

5- Jaime Lopera Gutiérrez; Marta Inés Bernal Trujillo (2007) (comp.): *La culpa es de la vaca*. Intermedio editores.

Película: *Madagascar*

Sala de dos años

Objetivos de trabajo en el aula

- 1) Fomentar el desarrollo de vínculos entre pares.
- 2) Desarrollar conductas lúdicas, aprender a compartir y divertirse entre todos.
- 3) Reforzar la noción de “grupo de amigos”.

Contenidos

La socialización.



Actividades

• **Organizar una jornada de disfraces.** Los chicos y las chicas tienen que venir disfrazados de un animal. Se puede pedir colaboración a los papás y las mamás para armar un disfraz sencillo de un animal, con papel crepé o cartulina. Para hacerlo se pueden anticipar orientaciones y explicar los objetivos didácticos de la actividad. Ese mismo animal puede servir para identificar el perchero de los niños y niñas de la sala y trabajar a partir de esto el hábito de orden.

• **Bailamos en la selva.** Jugamos a que bailamos en la selva. Recreando la escena de la película, la música puede ser la de la película.

• **Juego del amigo invisible.** Se realiza una obra de arte para regalarla a un amigo. Puede realizarse con dos frascos vacíos de yogurt pegados y algunos granos adentro, lo que constituye una especie de maraca. Los chicos la pintan con un rodillito y témpera y le pueden pegar papeles de colores. Luego que estén secos se envuelven y se colocan en un canasto. Al finalizar la jornada cada uno se lleva un regalo de su amigo o amiga para jugar en casa.

• **Memotest con personajes de *Madagascar*.** Con dibujos de los personajes se puede elaborar un memotest pegando los dibujos en cartón. Los niños pueden jugar en pequeños grupos.



• **Expresión artística.** Los niños y las niñas de la sala reciben una hoja con alguno de los personajes de *Madagascar* y se les pide que peguen papel glasé cortado adentro del personaje. Mediante esta actividad se trabaja también con una noción topológica, del área de matemática.

Metodología

La metodología de trabajo propuesta consiste en desarrollar actividades lúdicas que permiten el desarrollo de conductas prosociales entre los más chicos. Las actividades están orientadas a sala de dos años, de ahí que se basen en actividades de recreación y juego. Esta misma película, puede servir para trabajar con niños más grandes, pero para ello serían necesarias otras actividades.

Recursos

- Láminas con dibujos.
- Cartones
- Tarros vacíos de yogurt.
- Disfraces de animales

- Cuento: *Carnaval en la pradera*⁶.
- Película: *Madagascar*.

Carnaval en la pradera

Silvia Schujer

–¡Carnaval! ¡Carnaval! –aleteaban las mariposas–. ¡A disfrazarse para el baile! ¡a disfrazarse! –zumbaban en las orejas de los animales. Ya medida que las escuchaban, cada uno ponía patas a la obra y empezaba a trabajar con su disfraz.

–¡Fuerrrrrrte ese aplauso! –dijo el conejo, y la jirafa salió de la pista. Aprovechando la euforia, tres avestruces hicieron su entrada triunfal en puntillas de pie. Giraron para que todos vieran las polleritas que adornaban sus plumas y posaron como bailarinas.

–¡Un verdadero ballet!–pataleó el conejo. Y en medio de la algarabía, presentó al león.

Pablo, el león que usaba anteojos, se había conseguido unas nubes bien blancas y algodónadas y las había puesto en su melena y cola.

–¡Un león disfrazado de abuelo! –chilló el conejo–. ¡Qué divino! –y, entre gritos y serpentinas, anunció al elefante.

Cuando el grandote llegó, los ojos y hocicos del público se abrieron de par en par. “Pero ¿cómo, un elefante disfrazado de elefante?”. “¡Que sé vaya!”. “Uhhh”.

El elefante se ubicó en el centro. Abrió sus orejas, arrodilló las patas delanteras, acomodó la trompa en forma de tobogán y le guiñó un ojo a la luna para que se apagara un poco. Entonces sí: miles de luciérnagas se encendieron sobre su cuerpo y lo convirtieron en un parque de diversiones.

–¡¡¡Faaaaa!!! ¡¡¡Qué bueno!!! –se escuchó en la pradera–. Y en un santiamén, los cachorros del público se lanzaron a la pista y jugaron en el elefante hasta el amanecer.

6- Schujer, S.: (2003) *Carnaval en la pradera*. Guadál, Buenos Aires.

Evaluación

Se evalúa a partir de la siguiente grilla:

Nombre del Alumno/a	Comparte	Disfruta el juego	Respeto consignas

Otras películas para trabajar sobre la socialización

- *La Era del Hielo I y II*
- *El mundo de los who*
- *Wall E*

Película: *Mulan*

Sala de cinco años

Objetivos de trabajo en el aula

- Tomar conciencia de las prácticas sexistas en la familia, el jardín y la sociedad.
- Desarrollar una actitud de respeto e igualdad por los sexos.
- Ayudar a los niños y niñas a descubrir el amplio número de aplicaciones de un pensamiento deliberativo estructurado y animarlos a que usen activamente el pensamiento reflexivo en sus vidas.

Contenidos

Educación sexual. Respeto de las diferencias.

Actividades

• **Elaboración de Cartas con personajes de *Mulan*.** Se realizará un juego de cartas con las distintas actividades realizadas por Mulan, encarnando a la joven casamentera, ayudando a su mamá, entrenando como guerrera, etc. Se puede jugar un juego de cartas sencillo, por ejemplo, la casita robada. En las diferentes cartas se resalta todas las actividades que realiza Mulan.



• **Muñecos.** Todos los chicos y chicas de la sala deberán bañar, cambiar y vestir a las muñecas, darles de comer y pasearlas. Se hablará de quien hace esas actividades en casa. Se reflexionará con los chicos y las chicas sobre la importancia de que todos colaboren. Los materiales necesarios son: pañales descartables, mamaderas en desuso, envases de talco o colonia vacíos, carritos de paseo, etc.

Un ejercicio similar, consiste en armar una pista de carreras y jugar con los autitos tod@s juntos. Otra variante de la actividad, consiste en armar entre tod@s la casa de la muñecas con bloques. Estas actividades también se pueden filmar para que se proyecten posteriormente a los papás y las mamás.

• **Invitación a la familia.** Se envía una nota a las familias para indagar las profesiones de los padres y se invita a las mamás o papás que tengan profesiones poco habituales a hablar sobre ello (por ejemplo, mamá remisera, colectivera, albañil, plomera, etc.).

• **Dramatización.** Se arman dos cajones con disfraces de diferentes profesiones. Se colocan trajes de profesiones asociadas a las mujeres en una caja y con profesiones vinculadas a varones con otras. Se invita a los chicos a jugar con los disfraces, que elijan libremente qué quieren hacer cuando sean grandes. Se los filma y luego, se le proyecta la filmación a los padres y se charla con ellos acerca de las expectativas de los papás y las mamás sobre sus propios hij@s.

Metodología

La metodología de trabajo propuesta consiste en un conjunto de estrategias didácticas acompañadas por el diálogo reflexivo que se establece en cada una de las actividades. Cada una de las actividades es una apuesta al debate, al trabajo intelectual con los niños y al desarrollo del pensamiento crítico.

En función de la importancia que tiene el diálogo que acompaña estas actividades se sugiere:

- 1) Iniciar el acercamiento a pautas metodológicas básicas tendientes a desarrollar la capacidad de comunicación, de expresión, la participación y la cooperación entre los niños y niñas. Se trabaja con conceptos tales como, ser persona, lo exterior y lo interior, el valor de las personas, etc.
- 2) Se insiste en la adquisición del lenguaje, atendiendo a las formas de razonamiento que están implícitas en la conversación diaria de las niñas y los niños.
- 3) Se pone énfasis, también, en una intensificación de la conciencia perceptiva, en compartir perspectivas a través de la discusión, en la semejanza y diferencia, distinción y clasificación y en reflexionar acerca de la propia experiencia cotidiana.

Recursos

- Cartas de Mulan
- Disfraces de los oficios y profesiones
- Cajón de juguetes con diferentes implementos para el cuidado del bebé.

- Video filmadora
- Película *Mulan*

Evaluación

Ficha de evaluación

– Preguntas para la evaluación de los alumnos/as:

- ¿Les gustaron las actividades que realizamos?
- ¿Qué es lo que más les gustó hacer?
- ¿Qué hemos aprendido?
- ¿Qué fue lo que menos les gustó hacer?

– Preguntas para la autoevaluación del docente:

- ¿En qué grado me sentí implicada como docente?
- ¿Cómo llevé adelante mi papel como orientadora y facilitadora?
- ¿Interfirieron mis propios estereotipos sexistas?

– Preguntas para la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje:

- ¿Pudo observar que los niños se implicaron en la actividad? ¿En qué medida?
- Se fomentó y potenció el trabajo en equipo. ¿Qué grado de interacción y colaboración pudo observar?
- Se percibió un ambiente de confianza, distendido, fluido, relajado, o forzado e impuesto.
- ¿Se vivió con entusiasmo e interés por los niños/as las actividades planteadas?
- ¿Qué dificultades encontró?

Otras películas para trabajar sobre la igualdad de oportunidades

- *La Era del Hielo I y II*
- Serie de *Los Simpson*. Capítulo dedicado al tema: Homero cree que su hijo será gay y decide enseñarle qué es ser un macho, para ello lo lleva a una fábrica y lo lleva a cazar. Se ponen en juego los estereotipos de las actitudes masculinas y femeninas y lleva a la reflexión acerca de la construcción social de los géneros.
- *El jorobado de Notre Dame*. El personaje de Esmeralda.

Los autores

La autora

Elizabeth Beatriz Ormart

Es Magister de la Universidad de Buenos Aires en Psicología Educacional. Licenciada en Psicología y Profesora en Psicología, Filosofía y Pedagogía. Doctoranda en Psicología (Universidad de Buenos Aires) y Doctoranda en Filosofía (Universidad de Morón). Profesora Adjunta Regular de la cátedra I de Psicología, Ética y Derechos Humanos de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Autora de numerosos artículos en revistas de investigación científica nacionales e internacionales y del libro *Lógica y Argumentación* (2000). Co-autora de la Colección *Ética y Educación* que lleva VI tomos publicados.

Los colaboradores

Elisa Marta Basanta

Es Doctora en Educación. Obtuvo la Suficiencia Investigadora en el Doctorado en Filosofía Moral y Política. Es Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación. Desempeña funciones docentes y de investigación en temas de Ética y Educación. Es autora de libros y de artículos publicados en revistas especializadas. Directora de la Colección *Ética y Educación*.

Juan Brunetti

Es Licenciado en Psicología. Doctorando en Filosofía. Profesor de Filosofía y Pedagogía. Desempeña funciones docentes y de investigación en temas de Ética y Educación. Es autor de libros y de artículos publicados en revistas especializadas.



**“No buscamos un mero
aplicacionismo de la
literatura o el cine en el
aula. Sino, partir de la
vivencia lúdica y estética tan
próxima al mundo infantil,
proponemos utilizar ese
motor como impulso para
futuros aprendizajes en el
área de la ética y los
derechos humanos.”**

**Prólogo de Juan J. Michel Fariña
Con textos de Elisa M. Basanta y Juan Brunetti**



RED DE EDITORIALES
DE UNIVERSIDADES
NACIONALES



neu
nueva editorial universitaria



Universidad
Nacional de
San Luis