

¿Y VOS QUÉ?

Herramienta pedagógica
para los contenidos
transversales de Formación
Ética y Ciudadana.
Guía para el docente.



Embajada Británica



Argentina



oficina
anticorrupción
República Argentina

Olaechea, Carmen

¿Y vos qué?: Herramienta pedagógica para la Asignatura de Formación Ética y Ciudadana / Carmen Olaechea y Geor Engeli ; coordinado por Néstor Baragli. - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos de la Nación. Oficina Anticorrupción : Embajada Británica : PNUD, 2009.
64 p. ; 15x21 cm.

ISBN 978-987-1407-06-4

1. Formación Docente. I. Engeli, Geor II. Baragli, Néstor, coord. III. Título
CDD 371.1

Esta investigación y su publicación se han desarrollado en el marco del **Proyecto ARG/05/013, “Fortalecimiento institucional de la Oficina Anticorrupción”** –Componente C: “Formación Ética para Prevenir la Corrupción”– y han sido posibles gracias al apoyo del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y de la Embajada Británica en Buenos Aires (Strategic Programme Fund).

La información contenida en este libro no refleja necesariamente las opiniones y puntos de vista de las instituciones auspiciantes. No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su tratamiento en cualquier forma o por cualquier medio, electrónico, mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo del PNUD.

Breve nota expositiva: Los responsables del estudio adhieren a la política de no discriminación de género y son conscientes de que el uso del lenguaje no neutral desde esa perspectiva constituye un sesgo sexista. No obstante, para aligerar el texto se utilizó una redacción convencional, con la convicción de que ello facilita su lectura sin alterar el espíritu del principio recién expuesto.

© OFICINA ANTICORRUPCIÓN 2009
I.S.B.N 978-987-1407-06-4
PRIMERA EDICIÓN: 700 EJEMPLARES

Presidente de la Nación
Dra. Cristina Fernández

Ministro de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos
Dr. Aníbal D. Fernández

Fiscal de Control Administrativo
Oficina Anticorrupción
Dr. Julio F. Vitobello

Director de Planificación de Políticas de Transparencia
Oficina Anticorrupción
Mg. Gerardo M. Serrano

Subdirector de Planificación de Políticas de Transparencia
Oficina Anticorrupción
Dr. Néstor F. Baragli

GUÍA ¿Y VOS QUÉ?

Herramienta pedagógica para la asignatura

FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA



Embajada Británica



Argentina



oficina
anticorrupción
República Argentina

GOBIERNO DE LA REPÚBLICA ARGENTINA

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (PNUD)
PROYECTO ARG/05/013

Fortalecimiento institucional de la Oficina Anticorrupción

Coordinador General del Proyecto PNUD **Dr. Néstor F. Baragli**
Subdirector de Planificación
de Políticas de Transparencia
Oficina Anticorrupción

COMPONENTE C: “Formación Ética para Prevenir la Corrupción”

Coordinadores del Componente C **Dr. Néstor F. Baragli**
Subdirector de Planificación
de Políticas de Transparencia
Oficina Anticorrupción

Lic. Deborah Hafford
Coordinadora de la Dirección de
Planificación de Políticas de Transparencia
Oficina Anticorrupción

Asistencia de Coordinación del Proyecto **Cdora. Sara Raffoul**
Eric F. Winer

¿Y vos qué? Herramienta pedagógica para la asignatura Formación Ética y Ciudadana

Autores: Prof. Carmen Olaechea
Dr. Geor Engeli

ÍNDICE

PRÓLOGO	8
---------------	---

ACERCA DE LA GUÍA <i>¿Y VOS QUÉ?</i>	11
--	----

parte 1

EL PROBLEMA Y EL DESAFÍO DE LA CULTURA DE TRANSGRESIÓN PARA LA EDUCACIÓN	13
--	----

1.1 El problema de los argentinos, los docentes y los jóvenes	13
---	----

1.2 El desafío que enfrenta la educación	15
--	----

parte 2

LOS COMPONENTES DE LA HERRAMIENTA	19
---	----

2.1 El libro <i>Resetear la sociedad</i> – Fundamento conceptual de la herramienta	19
--	----

2.2 El video <i>¿Y vos qué?</i> – Fundamento emocional visual	24
---	----

2.3 La guía <i>¿Y vos qué?</i> – Los debates y el desarrollo de argumentos	27
--	----

parte 3

DEBATIENDO EN EL AULA	29
-----------------------------	----

3.1 Debate 1 – “La fábrica de argumentos”	29
---	----

3.2 Debate 2 – “La oportunidad y la intención”	36
--	----

3.3 Debate 3 – “El negociado”	41
-------------------------------------	----

3.4 Debate 4 – “La parte y el todo” y “Mirar para otro lado”	44
--	----

3.5 Actividad integradora	47
---------------------------------	----

parte 4

TRANSVERSALIDAD DE LA HERRAMIENTA	56
---	----

4.1 Vinculaciones con otras asignaturas del polimodal	56
---	----

4.2 Otras actividades sugeridas	62
---------------------------------------	----

PRÓLOGO

Cuando habitualmente se habla de la corrupción como un “problema cultural”, se está haciendo referencia a la corrupción estructural, cuyos rasgos característicos pueden resumirse en un bajo nivel de cumplimiento de las normas legales y de convivencia por parte de todos los actores sociales, a lo largo de un considerable lapso de tiempo. En tal contexto, si un Estado quiere “cambiar la cultura”, y hacerlo de modo eficiente, no puede actuar aisladamente, sino que necesariamente debe trabajar codo a codo con la sociedad en su conjunto. Esta es la convicción con la que la Dirección de Planificación de Políticas de Transparencia de la Oficina Anticorrupción viene trabajando en el marco de su *Proyecto de Fortalecimiento Institucional* – apoyado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y la Embajada Británica en Buenos Aires – a través del desarrollo de acciones dirigidas a comprometer a todos los ciudadanos en la lucha contra la corrupción y a terminar con la cultura de la transgresión.

El componente “*Formación Ética para Prevenir la Corrupción*” del mencionado Proyecto tiene como objetivos generales crear y promover conciencia social acerca de la importancia del respeto por el estado de derecho; divulgar entre los jóvenes temas referidos a la ética pública y promover su debate, tanto en el ámbito educativo como familiar; fortalecer la educación en valores con el fin de prevenir hechos de corrupción en todos los niveles de la vida social, y capacitar a los docentes para lograr la continuidad en el cumplimiento de los objetivos antes señalados. De este modo, la Oficina Anticorrupción se ha propuesto trabajar activamente con todos los protagonistas del sistema educativo a través de una herramienta pedagógica compuesta por tres materiales: el diagnóstico cuali-cuantitativo ***Resetear la Sociedad. Ideas de los jóvenes sobre la corrupción***, el video ***¿Y vos qué?*** y la presente ***Guía para el docente***. El objeto de esta publicación es asistir a quienes están frente a un aula a la hora de tratar estos temas, sirviéndole como guía de trabajo y como complemento del video para estimular el debate en clase.

Las diversas experiencias piloto que hemos realizado en instituciones educativas de nuestro país nos han permitido comprobar con satisfacción que la utilización de este material pedagógico genera en el aula un clima de curiosidad y debate. No podemos esperar un mejor resultado del trabajo realizado, puesto que ambos factores constituyen dos pilares esenciales de la educación.

A través del desarrollo de estas herramientas, no pretendemos más que realizar un pequeñísimo aporte a la gran construcción que, necesariamente, debe ser encarada por todos los argentinos. Agradamos entonces que este material sea de utilidad para los protagonistas cruciales del necesario “cambio cultural”: los educadores y sus alumnos.



ACERCA DE LA GUÍA ¿Y VOS QUÉ?

Esta guía presenta una herramienta pedagógica al servicio de la materia Formación Ética y Ciudadana (FEC), asignatura transversal, cuyo objetivo particular es el más cercano al objetivo general de toda la educación. En efecto, lo que la asignatura busca, de manera enfocada y temáticamente diferenciada, es lo mismo que lo que la educación espera alcanzar con el entretrejado de **contenidos** de todas las materias y desarrollo de todos los comportamientos que propicia a lo largo de 12 años. Tal como lo establece la Ley de educación nacional en el capítulo I (Principios, derechos y garantías): “La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común” (Ley 26.206, Capítulo I, artículo 8).

Por su parte, los valores, la capacidad de definir la dirección del propio desarrollo y el respeto de la vida en comunidad, combinados con la capacidad de discernir la acción correcta y desarrollar actitudes de reflexión y pensamiento crítico conforman los contenidos de la currícula de FEC, mostrando así una congruencia total con el párrafo de la ley antes citado. Esta materia, junto con los contenidos procedimentales y actitudinales de todas las otras, son de una importancia capital y el broche de oro de la educación, ya que su meta es lograr que los estudiantes tomen conciencia sobre el **vínculo necesario entre los contenidos que adquieren y su aplicación en la vida cotidiana**.

Sin embargo, esta **coherencia** entre la meta general de la educación y los contenidos de FEC choca contra la **incoherencia** de la misma sociedad que define esta meta y estos contenidos. La desvinculación que hay entre la transmisión del bien común y los modos de alcanzarlo, por un lado, y nuestro comportamiento social transgresor por el otro, inevitablemente genera desorientación y frustración en los jóvenes. Por ello, presentar estos valores universales escindidos de los desafíos que implica vivirlos en esta cultura en particular, puede convertirlos en utopías o un mandato que parece imposible de cumplir. El problema que genera esta **desvinculación** ha sido, justamente, el punto de partida para el desarrollo de la herramienta pedagógica. Para hacerlo tuvimos en cuenta las consideraciones de la investigación llevada a cabo por la Oficina Anticorrupción acerca de la percepción de los jóvenes sobre la corrupción en Argentina. Entre estas consideraciones hemos tomado en particular la conclusión

de que la corrupción tiene su raíz más profunda en un rasgo cultural de nuestra sociedad, rasgo que todo lo impregna habilitando, fomentando y tolerando la transgresión en general.

La herramienta presenta una propuesta pedagógica al servicio del fortalecimiento del vínculo entre contenidos y acción teniendo en cuenta, además, que la transgresión es un trasfondo abrumador y omnipresente en el que viven los jóvenes.

A partir de allí ofrece a los docentes dos modos, complementarios entre sí, de acercamiento al tema de la transgresión:

1) **Acercamiento emocional:** a través de un video que permite a los estudiantes verse a ellos y a su sociedad en una serie de actitudes que muestran la ausencia del vínculo entre conocimientos y acción.

2) **Acercamiento intelectual:** a través de la propuesta de debates y ejercicios que estimulan la capacidad argumentativa y una mirada crítica acerca de la naturaleza de estas acciones y sus consecuencias para los individuos y la sociedad.

De este modo, la herramienta busca que este problema, de base social y multicausal, sea reconocido como algo que debe ser cambiado y se propone estimular comportamientos individuales que contribuyan a ese cambio. Los debates y ejercicios han sido pensados para permitir al docente diversas aplicaciones en virtud de los ejes temáticos transversales de la asignatura. Por último, la guía consta de cuatro partes. La primera presenta la temática y su relevancia tanto para los argentinos como para los jóvenes y la institución escolar. La segunda introduce los tres componentes que conforman la herramienta: el libro, el video y la guía. La tercera propone debates para el aula, acompañados por un fundamento para cada debate y recomendaciones útiles para los docentes. Por último, la cuarta, agrega sugerencias pedagógicas adicionales en vínculo con otras asignaturas.

PARTE 1

EL PROBLEMA Y EL DESAFÍO DE LA CULTURA DE TRANSGRESIÓN PARA LA EDUCACIÓN

Los fundamentos de la herramienta

“...la escuela debe transmitir un aprendizaje que permita a los individuos ir contra esa cultura de la transgresión; querer hacer respetar la ley implica tener la capacidad de soportar la mirada extrañada u hostil de los otros; por ello señala la importancia de entrenar a los alumnos en unas formas de civismo que les permitan resistir el conformismo grupal”. *Resetear la sociedad*. Oficina Anticorrupción, 2007.

Esta cita extraída del libro *Resetear la sociedad* (Oficina Anticorrupción, 2007), expresa con claridad que, en esta asignatura, la tarea del docente no se cumple sólo al explicar contenidos, propiciar comportamientos y mostrar el vínculo de ambos con la vida cotidiana. Además, requiere que estimule a sus alumnos para que elijan una contracultura, una manera diferente de comportarse a la de la sociedad a la cual deben integrarse.

1.1. El problema de los argentinos, los docentes y los jóvenes

El problema es que muchos argentinos tenemos una relación ambivalente con las normas, es decir que le damos un carácter optativo al vínculo entre conocimiento y acción.

¿Qué significa aquí carácter optativo? Significa que entre nuestro conocimiento sobre los acuerdos sociales y nuestro modo de integrarnos socialmente agregamos un paso interpretativo. Así, pensamos lo colectivo en función de nuestros intereses personales, y cuando la coherencia que este vínculo requiere demanda un esfuerzo o renuncia de nuestra parte, desarrollamos interpretaciones que nos habilitan a transgredir. Cruzar con el semáforo en rojo, ensuciar las calles, no pagar el boleto, no pagar los impuestos, no presentarnos como autoridades de mesa en los comicios electorales, etc., son ejemplos de este carácter optativo que muchos le damos a los acuerdos colectivos. Dicho así, sabemos que es cierto y podemos aceptarlo. Hasta sentimos que no es tan difícil remediarlo. Pero tomemos un ejemplo más complejo. “Ahora sí puedo contar lo que en aquel momento no podía, lo que en aquel momento

definí como «La mano de Dios»... Qué mano de Dios, ¡fue la mano del Diego! Y fue como robarle la billetera a los ingleses también...”¹

Todos sabemos quién está hablando y de qué. También que la mayoría de nosotros, en su momento, pudo suspender el juicio y celebrar el gol tramposo. Seguramente somos capaces de hacer una larga lista para justificar esta acción. Una que combina el cariño y admiración que sentimos por esta figura, nuestro deseo de ser campeones y, sobre todo, nuestra capacidad para tolerar o minimizar este tipo de acciones transgresoras. Sin embargo, a pesar de estas justificaciones, las transgresiones a las que hace referencia la frase y la ambivalencia que nos genera no desaparecen. En Argentina hay una cultura de la transgresión extendida y nos avergüenza ser así. Cada día somos actores o testigos de estas transgresiones que nos hacen sentir mal y que, por su dimensión, nos parece que son un problema que se nos escapa de las manos. Impotentes, delegamos en nuestros docentes la esperanza de que lo resuelvan. Depositamos en ellos, en la escuela y, particularmente, en la materia Formación Ética y Ciudadana la responsabilidad y la expectativa de que la próxima generación sea mejor. Sin duda, los contenidos de la asignatura han sido bien pensados y resultan atractivos. Son cercanos a la propia vida y ofrecen a los jóvenes diversos parámetros para sus decisiones y su despliegue como personas y ciudadanos. Pero es necesario reconocer que, a pesar de esta oferta, la asignatura representa para los docentes un enorme desafío. Pareciera que la tarea de transmitir los valores colectivos se convierte, cada vez más, en una empresa individual y casi quijotesca. Así, los docentes se sienten solos y hasta traidores a la confianza de sus alumnos al transmitirles valores que la sociedad no respeta. No es extraño que los jóvenes vean y sientan que lo que se propone o afirma en la clase es abandonado o negado por muchos, en cuanto ponen un pie fuera del aula. “Haz lo que digo y no lo que hago” parece ser uno de los mensajes más fuertes y audibles que reciben de su comunidad.

Respecto a los jóvenes, su problema es que con menos conocimientos, recursos personales y experiencia de vida que un adulto, pero teniendo cada vez más libertad de acción, también viven esta ambivalencia y, mientras la imitan para su satisfacción personal, la rechazan profundamente como rasgo de su comunidad. La investigación *Resetear la sociedad* tuvo el objetivo de explorar las ideas de los jóvenes acerca de la corrupción. Los resultados y conclusiones son conducentes y altamente estimulantes frente a la tarea de formar ciudadanos éticos. De hecho, el primer desafío lo

¹«La mano de Dios» es el nombre con el que se conoce el primer gol anotado por el futbolista argentino Diego Armando Maradona en el partido entre Argentina e Inglaterra por los cuartos de final del Mundial de México 1986. (...) El juego finalizó con victoria de los argentinos 2 goles a 1, gracias al llamado «Gol del Siglo», también marcado por Maradona, (que) declaró luego del partido que el gol había sido marcado “un poco con la cabeza de Maradona y un poco con la mano de Dios”, y a partir de allí la prensa mundial dio nombre al gol. (...) dentro del área y con el balón cayendo el arquero saltó con el puño al mismo tiempo que Maradona lo hacía con la mano izquierda extendida. La mano del jugador argentino golpeó antes el balón, que rodó hacia la meta. Maradona comenzó a festejar el gol, mirando de reojo al árbitro y al juez de línea, y se relajó cuando el gol fue convalidado. Wikipedia.

presenta el propio título del libro: *Resetear la sociedad*. Esta expresión, tomada de uno de los jóvenes entrevistados, incluye un barbarismo del campo de la computación, que surge de la expresión inglesa “reset” y que podría traducirse al español como “reiniciar”, es decir volver a empezar. Sin duda esta frase espontánea es lo que mejor sintetiza las ideas que subyacen a las respuestas y reflexiones de los jóvenes entrevistados. La primera es que sienten que la cultura de transgresión no se puede corregir y, por lo tanto, la única opción es **volver a empezar**. Como esto no es posible, al enunciarlo así, expresan la impotencia que sienten. La segunda es la que se deja intuir tras la fantasía de volver a empezar, **el deseo de que la comunidad de pertenencia sea mejor de lo que es**.

1.2. El desafío que enfrenta la educación



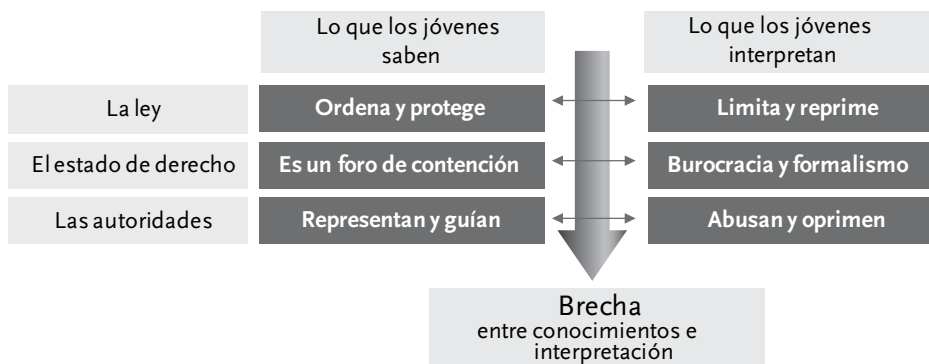
“La historia la hacemos los protagonistas, nosotros, los ciudadanos. No estamos predestinados a ser un país con un alto índice de corrupción y desconfianza. Nada es para siempre. Aunque hoy nos parezca que somos así mañana podemos ser distintos. Somos lo que hacemos, si cambiamos nuestro hacer, se modifica nuestra forma de ser. ¿Qué sucedería si nos atraviéramos a mirar el problema desde una perspectiva diferente?” **Hacia una cultura de la transparencia, Oficina Anticorrupción.**

Podríamos preguntarnos si esta inconsistencia entre las metas acordadas y la conducta habitual significa que, como sociedad, ya no creemos en estos valores y reglas. O quizás que a pesar de creer en ellos y desearlos, hemos entrado en un círculo vicioso del cual no vemos salida y al cual nos resignamos con desazón. Pero, ¿hay salida? Sí, la hay. La historia está plagada de ejemplos de comunidades que asumieron el desafío de su propia transformación y lo lograron. Y, entre esos casos, muchos lo hicieron a través de la educación. Educar es una de las tareas más fascinantes que llevamos a cabo porque combina dos intenciones poderosas y fundamentales. La primera, pasar a la siguiente generación, lo que como especie ya hemos buscado y alcanzado. La segunda, sembrar en la nueva generación el deseo y la vocación de asumir un rol transformador para la misma comunidad que la forma. Así, hay pocos espacios institucionales con mayor poder de transformación que la escuela y hay pocas etapas en la vida más inclinadas y capaces de optar por valores e ideales trascendentes como lo es la juventud. De hecho, la investigación muestra, sin lugar a dudas, que los jóvenes desean y reclaman, del mundo adulto, mayor coherencia y un comportamiento ejemplar que puedan imitar.

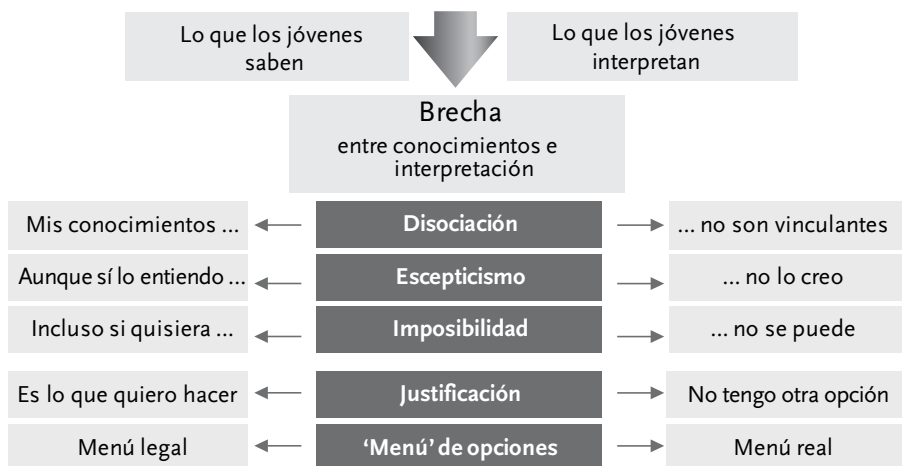
En este sentido, la investigación aporta a los docentes y a la sociedad en general, gran claridad a la hora de identificar de qué modo tantos argentinos, y en este caso jóvenes, viven esta ambivalencia, es decir de qué forma resuelven sus contradicciones. Los siguientes dos cuadros capturan las interpretaciones que surgieron en la inves-

tigación acerca de la naturaleza de la ambivalencia y el modo en que la expresan. El primero resume lo que los jóvenes encuestados saben e interpretan acerca de tres columnas vertebrales de la sociedad democrática: la ley, el estado de derecho y las autoridades públicas.

BRECHA ENTRE CONOCIMIENTO E INTERPRETACIÓN



JUSTIFICACIÓN DE LA BRECHA ENTRE CONOCIMIENTO Y COMPORTAMIENTO



Quizás este cuadro muestre el resultado más grave de la investigación, la prueba de que entre los propios jóvenes ya muchos se comportan como los adultos y encuentran un sinfín de argumentos para justificar sus comportamientos transgresores. De este modo, la investigación pone en evidencia que el verdadero desafío no consiste en enseñar más y mejor los valores y normas para que se comprendan y se cumplan, puesto que resulta claro que se conocen y, más aún, que se les reconoce su sentido ordenador y vinculante para la sociedad.

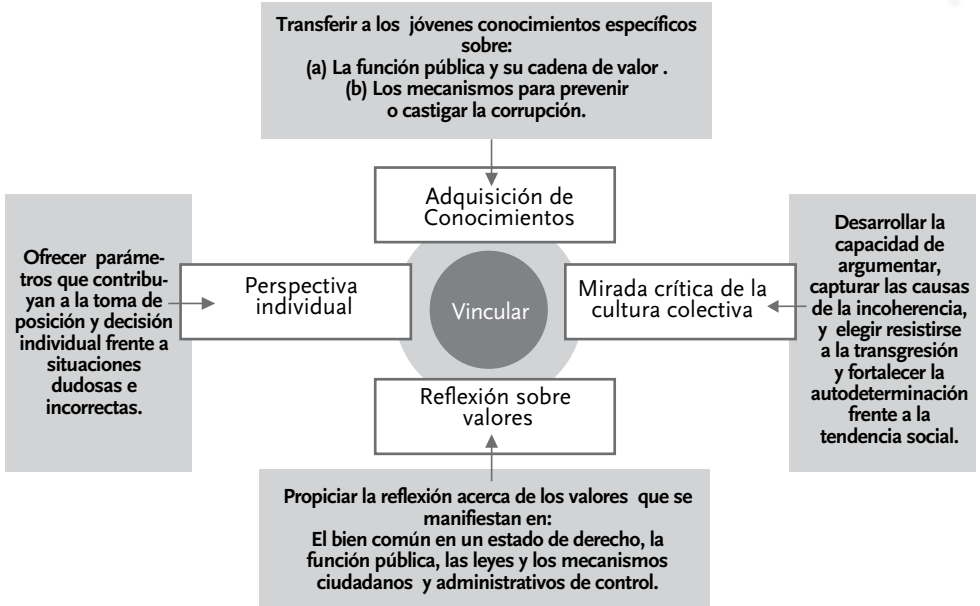
El desafío entonces es poner a la luz esta interpretación utilitaria, individualista y optativa que muchos tenemos acerca de las normas, mostrar las consecuencias personales y colectivas que este comportamiento conlleva y fortalecer la capacidad de argumentar a favor de la autodeterminación de no violarlas.

Este fue entonces el enfoque elegido para el desarrollo de la herramienta, buscando provocar en los jóvenes, reflexiones **críticas** vinculadas con sus expectativas para la sociedad y **autocríticas** respecto de su propio comportamiento transgresor. El objetivo final es permitirles a los jóvenes cuestionar el sentimiento de imposibilidad y estimularlos a tomar un protagonismo para el cambio, como individuos y como ciudadanos.

Para la educación en general el desafío es encarnar en sus instituciones y sus protagonistas ese vínculo entre conocimiento y acción, es decir, vivir en su interior aquello que promulga y hacerlo a pesar de que la sociedad no la acompaña. En cierto modo, se trata de ir contra la cultura. ¿Y cómo hacerlo? El primer paso es aceptar que lo que nos ocurre es producto de la incongruencia en la que estamos sumergidos en nuestra identidad como argentinos, y también como educadores y como ciudadanos. El segundo es abandonar la impotencia y empezar a asumir individualmente la tarea del cambio. Por la vocación elegida y la función que les delega la comunidad, los docentes representan una fuerza transformadora que muy pocas profesiones tienen y que empieza en ellos mismos como figuras emblemáticas de la sociedad. En efecto, a la hora de estimular a los jóvenes para que se resistan a la cultura de transgresión y embarcarlos en la transformación de esa cultura, el docente tiene una posición privilegiada. Como profesores, integrantes de su institución, padres, amigos y ciudadanos conocen la temática y sus múltiples dimensiones y pueden hablar en base a su propia experiencia con alta credibilidad. Es esta credibilidad, la que habilita a los docentes de esta asignatura para agregar a su tarea de vincular conocimientos y acción, dos vínculos más: una mirada acerca de cómo miles en la sociedad los desvinculan al transgredir, y una perspectiva personal que permita a los jóvenes elegir

no continuar con esa nociva inercia colectiva. El siguiente cuadro grafica el desafío de vincular estos cuatro aspectos:

DESAFÍO VINCULAR



PARTE 2

LOS COMPONENTES DE LA HERRAMIENTA

2.1 El libro *Resetear la sociedad*

Fundamento conceptual de la herramienta

Aprovechamos este punto para sugerir la lectura del libro *Resetear la sociedad*. Los resultados de la investigación son presentados por el autor, Gustavo Gamallo, de manera profunda, clara y estimulante y, a lo largo del libro, los docentes encontrarán gran cantidad de material pertinente para llevar a cabo su tarea. Sin duda será también una lectura fascinante y útil para los padres, funcionarios públicos, y ciudadanos en general. A su vez, la reflexión sobre los resultados de las encuestas cuantitativas y cualitativas hechas a los jóvenes permitirá capturar la naturaleza de la confusión y el enojo que les produce la cultura de transgresión y también ofrecerá una puerta de acceso al modo en que reflejan y justifican su propio comportamiento. Si bien en la Parte 1 hemos presentado el fundamento conceptual detrás de la investigación, a continuación presentamos, con citas textuales extraídas del libro, algunos de estos conceptos tal como los expresa el autor. Estos fundamentos aparecen agrupados en base a los tres focos que tuvo en cuenta el autor para el desarrollo de la investigación.

La situación del contexto en relación al fenómeno de la corrupción

•“La sociedad argentina posee problemas de integración social, esto es, sentimientos de pertenencia a un todo social o debilitamiento de los lazos de solidaridad, estableciendo una suerte de escenario de guerra de todos contra todos donde la desconfianza hacia el otro se generaliza en la misma medida que las transgresiones.” *Resetear la sociedad*. Pág. 27

•“Por **sistema de corrupción** institucionalizado entendemos a las estructuras y los procesos que con el tiempo se instalaron en la sociedad como modalidades corrientes de lograr de manera continua beneficios particulares a expensas de un bien público, institucional, organizacional o grupal. Supone la existencia de una trama de actores y organizaciones (lícitas e ilícitas) que operan en distintos niveles y funciones, estableciendo entre sí procesos transaccionales (o

contratos tácitos) que implican algún tipo de contraprestación transgresora y un pacto de silencio (o red de complicidades). Pág. 20

•“La percepción de la presencia de la corrupción es un hecho derivado de la continuidad y permanencia de la tolerancia a la ilegalidad en nuestra cultura. Más que una ‘cultura autoritaria’ existe en América Latina una ‘cultura de la transgresión’, mezcla de actitudes de arbitrariedad y de la ‘vista gorda’, de la severidad en el castigo para algunos y de la ‘ley del embudo’ para otros (...). Existe un doble sistema de exculpación de la transgresión: en dirección de los poderosos, porque para muchos el poder es inseparable del abuso (...); en dirección de los otros ciudadanos, porque como la vida se desenvuelve en una ‘jungla’, ‘o te impones o te aplastan’. (...) En todo caso, la ley no se aplica a todos por igual: para algunos sólo tiene una función ‘indicativa’; para otros, ni tan siquiera eso, puesto que su interpretación siempre se lleva a cabo a través del doble estándar”. Pág. 30

•“Hay un marco interpretativo que permite tipificar las acciones; el problema es que dicho marco no es normativo. ¿En qué se advierte claramente el desacoplamiento entre marco interpretativo y marco normativo? En la falla reiterada en la segunda dimensión en la que concebimos la idea de ley: la dificultad para reconocer la legitimidad de un tercero autorizado para intervenir en conflictos privados (...) y, en un sentido diferente, la exclusión de su campo de pensamiento de la posibilidad de la intervención del Estado, en tanto representante último de la ley, para ayudarlos a resolver sus necesidades.”

Pp. 29 y 30

•“El concepto de anomia² y la descripción de una cultura de la transgresión son dos referencias estratégicas para pensar el fenómeno de la corrupción en nuestro país.” Pág. 30

El estado de situación de la escuela en relación a ese contexto

•“Si nos concentramos en el sistema educativo, tanto desde el punto de vista del fundamento teórico como desde el marco normativo vigente y la disponibilidad de los materiales de estudio, en nuestro país la formación ética y ciudadana en la educación media se encuentra debidamente respaldada. No obstante, la gran mayoría de nuestros entrevistados coincidieron en un punto

²“La vida de los hombres se desenvuelve dentro de un sistema de esquemas sociales que constituyen los puntos de referencia necesarios para su orientación. Cuando ese sistema se debilita, los hombres pierden la posibilidad de orientarse, se desmoralizan y caen con mayor frecuencia en diversas formas de conducta divergentes (con respecto a la conducta prescrita por el sistema mismo): tal es el estado de anomia.” *Resetear la sociedad*. Oficina Anticorrupción 2007. Pág.28

fundamental: la formación en valores se asocia más al desempeño de la organización escolar que a los contenidos curriculares.” Pág. 107

•“El problema de la transmisión de los valores ciudadanos en el sistema de educación se vincula de manera estrecha con los que los distintos autores y entrevistados han denominado alternativamente como el clima institucional, la organización y la cultura escolar, y el “currículum oculto”. Es decir, aquello que hace a las prácticas cotidianas de la escuela como un modelo de transmisión en acto de un universo simbólico (valorativo y normativo) donde los adultos (cuerpo directivo y cuerpo docente) tienen una responsabilidad clave, significativa e intransferible. Pág. 107

•“Se ha podido establecer, por medio de la evidencia reunida, la existencia de una idea generalizada que espera que la escuela favorezca la transmisión de valores ciudadanos y éticos positivos, como un componente de importancia para las políticas preventivas de combate a la corrupción. Sin embargo, conviene subrayar las condiciones del contexto que, tal como intentamos demostrar, se caracteriza por la percepción de la corrupción como un fenómeno amplio y extendido, y de la anomia y la cultura de la transgresión como un atributo recurrente. Por lo tanto, la escuela no se encuentra ajena a esa circunstancia.”
Pág. 45

Las ideas, representaciones y percepciones de los estudiantes acerca del fenómeno

•“Nuestra investigación respecto del punto de vista de los jóvenes estudiantes del nivel medio entrega evidencias que se alinean con el resto de los resultados establecidos: en general, tienden a representar los estados de anomia y la cultura de la transgresión como algo naturalizado. Sin embargo, en segunda lectura, podría decirse que hay algo esperanzador, pese a esa primera idea: son conscientes de lo que ocurre en nuestra sociedad con el fenómeno de la transgresión y sus consecuencias, si bien reconocen no ajustar su propio comportamiento a la norma. A la vez, queda la sensación de que esperan de los adultos y del Estado los comportamientos ejemplares de los cuales carecen; no se sienten en falta porque los defraudan, sino que se sienten justificados por la transgresión constante de los primeros: reclaman coherencia en los adultos (sus familias, sus educadores, sus gobernantes, sus policías, etc.) y rechazan la arbitrariedad. Se podría concluir que, en un contexto domi-

nado por la reflexión de la crisis de la modernidad, los chicos le demandan a los adultos lo que tradicionalmente ha sido propio del pacto de transmisión intergeneracional: algunos ejemplos sólidos y consistentes sobre el respeto a la ley.” Pág. 107

•“En ese reclamo, la escuela debe presentarse como una institución coherente y confiable, capaz de brindar esos ejemplos (más precisamente contraejemplos) de manera contundente.” Pág. 108

•“(…)la encuesta a los estudiantes secundarios de la Ciudad de Buenos Aires revela que los jóvenes encuestados se perciben como transgresores a las normas: señalan bajo respeto a la ley, confiesan conductas transgresoras y expresan amplias justificaciones a esa conducta. En sus respuestas se percibe una construcción diluida de la idea de “comunidad”: no parecen encontrar un conjunto de reglas de convivencia y valores compartidos sobre las que exista un acuerdo colectivo que las funde y las legitime.” Pág. 108

En términos generales podemos encontrar las siguientes ideas centrales de los jóvenes participantes en los grupos de reflexión:

•**Percepción de los jóvenes como ciudadanos en tanto portadores de derechos:** las primeras afirmaciones dan cuenta de considerar al “ciudadano siempre que se pueda votar”. Se puede caracterizar la propia situación como de **“ciudadanos en transición”**.

•**Representación de la ley en función “represiva”:** si bien en términos formales se plantea que la ley está asociada con el mantenimiento del orden, cuando las argumentaciones se desplazan a la propia implicación de los jóvenes, visualizan mayormente la función restrictiva, pocas veces la de protección de sus derechos. En los pocos momentos en que eso se afirma, siempre se aclara que “esa función no se cumple”.

•**El estado de derecho es visto en ocasiones como un formalismo** que, si bien inviste al individuo de títulos válidos y reconocidos, en la percepción de los jóvenes éstos ni son suficientes ni son capaces de ser opuestos frente al abuso de los actores del mercado o del mundo institucional. Las únicas diferencias sustantivas entre los grupos sociales se perciben en torno al tipo de abusos de autoridad de las que son objeto y en los escenarios en los cuales eso su-

cede. Los más favorecidos aparecen denunciando la “inseguridad”, en tanto grupo amenazado, mientras los más postergados sienten la explotación económica, el clientelismo político y la falta de cuidado en los servicios sociales. Es unánime el rechazo al abuso policial.

•**Distancia entre el conocimiento de la norma y la capacidad de la norma de orientar conductas:** en muchos de los casos, la norma es conocida y reconocida explícitamente pero, de la misma manera, no se la reconoce como orientadora de la acción.

•**Justificación de la ilegalidad.** Surgieron dos dimensiones en este sentido, a) carencias o necesidades “evidentes” – falta de recursos para asistir al entorno familiar, necesidades personales urgentes, como las de salud por ejemplo – que justifican la infracción a la norma; b) deseos o motivaciones egoístas de los jóvenes: en este caso pueden justificar las propias infracciones en tanto “los jóvenes somos así”. Entre las justificaciones más frecuentes, se enuncia el contagio de la situación de anomia, aunque se trate de acciones que se encuentren específicamente sancionadas. No se encuentran apelaciones rebeldes, en el sentido de subvertir el orden establecido o desobedecer activamente el orden legal.

•**El rechazo a la transgresión a la ley** se percibe cuando ellos pueden establecer vínculos con las consecuencias de esas acciones que los perjudican directamente. En ese plano, desde la personalísima inseguridad que sienten los jóvenes peatones en la vía pública hasta el impacto colectivo de la tragedia de “Cromañón”, el fenómeno de la transgresión se materializa con una afectación más directa respecto de su propia experiencia de vida.

•**Papel negativo de los ejemplos adultos:** de manera permanente se da cuenta de la distancia entre lo que los adultos “dicen” (plano normativo) y lo que efectivamente “hacen” (plano del comportamiento), sobre todo en la interacción con los jóvenes. Los modelos recibidos, incluso cuando se hace referencia a la escuela, se muestran de manera ambivalente. Esto sirve de tácita justificación a las propias infracciones. Hay un fuerte rechazo a la arbitrariedad, especialmente porque en general son ellos quienes quedan situados del lado más desfavorable.

•**Naturalización de situaciones de irregularidad como forma de satisfacción de necesidades:** la infracción a la ley forma parte del menú de opciones concretas disponibles, ya sea para una cuestión individual (tramitar un documento de identidad, por ejemplo) o para una cuestión de carácter colectivo (el caso de la “salita” de nuestro ejemplo). El resultado es el empobrecimiento de la condición de ciudadanía, tanto en su dimensión pasiva (derecho individual) como en su dimensión activa (participación) en la construcción de las soluciones colectivas.

•**Escepticismo respecto al cambio:** sobre todo en el caso de la corrupción, si bien todos los planteos dan cuenta de la necesidad del cambio –en especial en torno a los valores que se transmiten intergeneracionalmente se percibe en las afirmaciones de los jóvenes un gran sentimiento de escepticismo, de imposibilidad de cambiar. Respecto de las soluciones imaginadas, se plantea en términos generales la necesidad – imposible – de “resetear la sociedad” como única medida.

2.2 El video ¿Y vos qué?

Fundamento emocional-visual

La función del video es generar un compromiso que dé realismo y enriquezca los debates y ejercicios propuestos por la guía. Este trabajo permitirá a los estudiantes expresar, fortalecer y hasta cuestionar las afirmaciones que desarrollen en torno a la transgresión. El objetivo general del video es que, a partir de las imágenes, quede una huella emocional que persista en el tiempo, y que emerja espontánea, frente a la posibilidad de transgredir, incluso muchos años después de haberlo visto. De este modo, las imágenes estimularán una pausa reflexiva que confronte los comportamientos automáticos. El video y los debates componen así una unidad que incita a la reflexión a partir de la emoción. Esta combinación entre ambos busca, como metas específicas:

•**Estimular la apertura y la reflexión crítica:** aportando una comprensión emocional acerca del concepto de que el modo en que miramos la realidad colabora en la construcción de la propia realidad. Esto significa que durante el video, el espectador debe abandonar el sentimiento de confirmación de que “las cosas son así y no hay nada que hacer” para comprender que en su primera lectura no había considerado que pensar de ese modo es, justamente, lo que hace que “las cosas sean así”.

•**Movilizar conciencias:** El video mostrará entonces que salirse de la posición “de siempre” implica, como primera medida, mirarse a uno mismo y mirarse mirando. Recién a partir de allí será posible dejar de culpar a otros o minimizar las propias transgresiones con la excusa de que “no puedo contra todos”. Aquí se busca empoderar a los jóvenes para que recuperen el poder de argumentar frente a una transgresión desde todas las posiciones posibles y a partir de allí tomar conciencia de que el debate entre esas posiciones (la norma, el deseo, la culpa, el grupo, la sociedad, la justificación, la transgresión, etc.), representan en realidad voces interiores que todos tenemos.

•**Impulsar la capacidad de renovación:** Una vez que los jóvenes han visto su propio diálogo interior posicionando argumentos contradictorios en torno a la transgresión, podrán identificar con claridad cuáles son las “voces interiores” que les hacen transgredir y podrán verse a sí mismos culpando a otros por lo que, en definitiva, fue su propia decisión. La herramienta buscará fortalecer tres nociones que aportan fortaleza interior:

- 1) no todos tienen que cambiar para que yo cambie,
- 2) esto no significa que yo seré único sino que seré yo mismo, y
- 3) mis decisiones deben tener en cuenta que la realidad es diferente según cómo la miro y que, para tomarlas, debo escuchar mis propias argumentaciones críticas para oponerme a la cultura de la transgresión.

En el video se cuenta un episodio en la vida de Juan, en el que enfrenta una serie de situaciones en las que, cada vez, tiene dos o más opciones para decidir y actuar. Las decisiones que irá tomando tendrán consecuencias en el futuro.

La realización del video se distingue por las siguientes características:

La historia no se cuenta de manera lineal: Hay una primera escena en la que Juan, ya egresado del colegio, hace cola para un puesto de trabajo para el que se requiere un conocimiento específico. A lo largo del video volvemos cinco veces a esta primera escena que, cada vez, nos remite a otra escena del pasado en la que vamos descubriendo qué decisiones fue tomando Juan en cada situación y qué acciones le significaron. La última vez que volvemos será para remitirnos a las consecuencias de estas decisiones en el futuro de Juan y de otros. El video entonces no cuenta la historia siguiendo la secuencia temporal de los acontecimientos, sino que se desarrolla en torno a desafíos que Juan enfrenta y los capítulos se nombran según estos desafíos: “la oportunidad”, “la intención”, “el negociado”, “las partes y el todo”, “mi-

rar para otro lado” y “las consecuencias”. El quiebre de la secuencia temporal busca reflejar el hecho de que la realidad en muchas ocasiones se nos presenta de manera ambigua, fragmentada y hasta caótica. Así, las causas y efectos que generamos y enfrentamos no se nos aparecen vinculados con claridad, sino que descubrir y entender este vínculo es, en todo caso, resultado de la reflexión. Por ello, la estructura busca impedir un consumo visual sin esfuerzo, invitando al espectador a tomar las piezas, aparentemente sueltas, para tratar de “componer” una historia que tenga sentido. Hoy en día, los jóvenes viven en un mundo saturado de imágenes y sumergidos en estímulos visuales. El video, espejando ese mundo, busca también provocar una reflexión sobre ese gran número de representaciones visuales que los bombardea cada día pero, en este caso, impulsando una búsqueda de sentido, más allá de lo estético y fragmentado. Por último, a partir de la impresión de que “nada es como se presenta”, los jóvenes están invitados a mirarse mirando. Las interpretaciones contradictorias que irán teniendo durante el video iluminarán la propia manera de mirar y producir interpretaciones.

Todas las personas son la misma: en el video la misma persona representa a todos los personajes. Es decir que siempre vemos a Juan, pero lo vemos en distintos roles. Este elemento perturbador conlleva un mensaje clave. En la vida cotidiana solemos hablar de “nosotros” y “los otros”, distinguiendo entre el “yo” y “los demás”. Estas separaciones nos permiten ubicarnos en el rol del observador que señala con el dedo criticando a otros por sus palabras y comportamientos. Así, se establecen diferencias taxativas donde “ellos” – los maestros, los directivos, los políticos, los funcionarios, los empresarios, los ricos, los pobres, los adultos, los jóvenes los ignorantes, los profesionales, etc. – representan ciertos valores y comportamientos que “yo” no comparto ni apruebo. El video busca impedir que los alumnos se ubiquen en ese lugar de observadores y los desafía a que, al no poder distinguir entre Juan y los otros, se enfoquen en las decisiones y acciones que observan como un rasgo humano universal. Esta toma de conciencia estará estimulando: 1) la conciencia de que cada uno de nosotros es capaz de generar argumentos a favor y en contra de la transgresión, y que cada argumento tiene dentro nuestro su lugar y su peso, y por lo tanto no se trata de que el impulso de transgredir desaparezca, sino de que sea debidamente manejado y 2) la capacidad de los jóvenes para llevar ese diálogo interior a sus diálogos con terceros (su grupo, la sociedad) alimentando el coraje de ser ellos mismos en lugar de buscar la aceptación de los demás sometiéndose a la cultura de transgresión establecida.

Imágenes y emoción: El video buscó apartarse de la línea habitual de un video educativo en el que se presentan o promueven explícitamente valores que manifiestan el deber ser. El objetivo fue evitar que los jóvenes, al interpretar que se los señala con el dedo, ofrezcan una resistencia automática. Por otra parte, y tal como se expresa en *Resetear la sociedad*, los jóvenes ya conocen los valores y normas y los comportamientos congruentes con ellos. Lo que parece necesario trabajar entonces son las interpretaciones transgresoras que surgen entre este conocimiento y la acción. Por último, es muy grande el volumen de imágenes que los jóvenes reciben cada día con carácter de “promoción”: publicitaria, económica, política, social, religiosa y de muchas otras índoles. Por esta razón, este video buscó evitar caer en esa categoría.

2.3 La guía ¿Y vos qué?

Los debates y el desarrollo de argumentos

Somos conscientes del temor que puede provocar en el docente traer al aula debates sobre temas complejos y controversiales y la preocupación de que, en los argumentos esgrimidos, los participantes se reconozcan a sí mismos, a sus amigos y familiares. En este sentido aclaramos que los debates no están pensados para llegar a una respuesta “correcta” única o para generar vergüenza social. Por el contrario, están al servicio de acrecentar el poder argumentativo de los jóvenes, permitiéndoles desplegar sus emociones, conocimientos, posiciones, imaginación y creatividad.

Habilitar, a través del debate reglado, el diálogo entre los valores que conocemos y la voz transgresora que todos tenemos, ofrece la oportunidad de familiarizarse y apropiarse de los argumentos que defienden los valores y comprender las causas de las interpretaciones que nos hacen transgredir para, así, poder cuestionar esta práctica en función del individuo y de la sociedad.

Los debates están pensados para hacernos conscientes de la inconsistencia que hay entre nuestros conocimientos y nuestros comportamientos, ya que en la medida en que los conocimientos queden asociados a un imposible y nuestros comportamientos atados a impulsos habilitados por la sociedad, la brecha entre los conocimientos y los comportamientos no podrá ser superada.

Solemos tomar decisiones de manera intuitiva y espontánea, confiando en nuestras percepciones, interpretaciones y creencias personales y colectivas. Los debates permitirán capturar la naturaleza de estos argumentos, evitando la posición

de “víctima de los impulsos” o “uno más entre miles”. Esto requiere que cada uno desarrolle recursos emocionales e intelectuales para argumentar, en primer lugar, consigo mismo y, en segundo, con otras personas, para encontrar la fuerza – y el coraje – de resistir a la inercia propia, a la presión de sus grupos de pertenencia y a la tendencia colectiva.

Los debates que proponemos se dividen en dos categorías:

- **El debate madre:** “La fábrica de argumentos” (ver punto 3.1), que tiene como objetivo el fortalecimiento del poder argumentativo, la capacidad de mirarse cada uno a sí mismo argumentando desde distintos ángulos sobre el mismo tema con la posibilidad de contradecirse y cuestionarse y, así, llegar a conclusiones elaboradas y deliberadas. Antes de realizar este debate es necesario ver los capítulos que llevan el nombre “Introducción 1” e “Introducción 2”, que presentan una síntesis de todo el video.

- **Los debates específicos,** que son tres: **1)** “La oportunidad y la intención”, **2)** “El negociado” y **3)** “La parte y el todo y mirar para otro lado”. Estos tres debates se basan en situaciones particulares que se presentan en el video. Antes de cada debate es necesario ver los capítulos del video que llevan los mismos títulos.

- Una **actividad integradora** de todo lo trabajado.

Enfatizamos una característica común a todos los debates. Dada la complejidad de la temática, y también el hecho de que resistirse a una cultura de trasgresión requiere dedicación y valor personal, los debates apelan a la creatividad, la imaginación y la inteligencia emocional, tanto de los alumnos como de los docentes. Como el video, los debates tampoco ofrecen una receta aprobada para la toma de decisiones éticas. Buscan, en cambio, fortalecer la comprensión del rol protagónico que le cabe al ser humano en la construcción de la realidad. En este sentido, los debates aportarán su máximo estímulo si mantienen un espíritu de apertura, curiosidad, reconocimiento de la diversidad y el respeto por lo que cada uno dice.

PARTE 3

DEBATIENDO EN EL AULA

3.1 Debate 1 – “La fábrica de argumentos”

Capítulos Introducción A y B del video

Este primer debate será el que permita a los alumnos desarrollar un número importante de argumentos de distinta naturaleza, tanto “a favor” como “en contra” de la transgresión, ya que el objetivo es ayudarlos a identificar y analizar las causas que se esconden detrás de ella. Este ejercicio le dará al docente la posibilidad de estimular la toma de conciencia sobre los argumentos con los que se justifica la ambivalencia del comportamiento, y por eso lo llamamos “la fábrica de argumentos”. La importancia del primer debate nos ha decidido a presentar una explicación detallada de su fundamento para que el docente pueda también utilizarla en el aula según su criterio. A su vez, en la medida en que este primer debate se realice en profundidad, los alumnos estarán mucho más preparados para llevar a cabo los otros debates. Naturalmente, también habrá mayor riqueza y diversidad argumentativa, dependiendo del volumen de contenidos de la materia FEC que ya se hayan enseñado. Los argumentos que se deben esperar y estimular deben surgir entonces de la currícula y seguir las reglas de la argumentación lógica.

Modelo de debate sugerido

Este debate está pensado en función de la historia que cuenta el video y, en ese sentido, requiere que los alumnos la conozcan. No se trata de un debate sobre la transgresión en general, sino sobre la transgresión de Juan, el protagonista. Por otra parte, el debate no plantea una reflexión sobre los aspectos específicos de esa transgresión sino que se enfoca en mostrar que todos tenemos dentro la posibilidad de argumentar en contra y a favor de transgredir, y que es esa posibilidad la que nos puede llevar a elegir no transgredir.

- Tras ver el capítulo “**Introducción A**”, el docente hace una pausa para que los estudiantes analicen y acuerden acerca de lo que han visto. Esta pausa le permite al docente asegurarse de que han notado que todos los personajes están representados por el mismo actor y así reflexionar acerca de cuál es

el sentido de esto. Una vez terminada la reflexión, el docente muestra la segunda parte, **“Introducción B”**. El debate aquí presentado supone que, tras ver la introducción A y B, el docente (como resultado de un análisis compartido con los estudiantes o a modo de explicación previa), presenta la noción de los tres campos o dimensiones en las que basamos nuestras interpretaciones de la realidad. Esta explicación se encuentra seguidamente en esta guía bajo el título “Fundamento para el docente”.

•Luego, se divide a la clase en tres grupos. A cada grupo se le asigna una dimensión en la que hay que pensar **con exclusividad**.

1) La del YO: la dimensión interior de Juan, es decir sus emociones, deseos y pensamientos.

2) La del MUNDO: la dimensión exterior de Juan, es decir la realidad objetiva en la que se mueve, sus instituciones y requerimientos.

3) La de la SOCIEDAD: la dimensión intersubjetiva de Juan, es decir los valores colectivos y la cultura, representados, en el video, por los padres, el profesor, los otros alumnos, los empleadores, etc.

•Se le pide a cada grupo que en 15 minutos desarrolle una lista de 10 argumentos a favor de transgredir y 10 en contra, teniendo en cuenta solamente la dimensión que se les asignó.

•Una vez concluidas las listas, se designan dos grupos para que debatan entre sí sobre lo que Juan hizo, utilizando sólo una de las dos listas hechas. Por ejemplo el grupo YO debate a partir de una posición negativa frente a la transgresión de Juan y el grupo MUNDO desde una posición positiva de la transgresión. El tercer grupo es observador y controlador de la “pureza” de los argumentos para que ninguno de los dos grupos debata en base a argumentos que pertenecen a otra dimensión. Este debate se desarrolla durante 20 minutos.

•Transcurrido ese tiempo, cada grupo debe continuar con el debate, pero ahora **basándose sólo en la lista opuesta** a la usada hasta el momento. Nuevamente, durante 20 minutos.

•Estos debates entre dos campos se realizan tres veces hasta que cada uno haya “debatido” con los otros dos. YO con MUNDO, YO con SOCIEDAD y SOCIEDAD con MUNDO.

• Como resultado de los debates, y en una puesta en común, la clase extrae conclusiones acerca de los rasgos claves que definen una conducta transgresora.

Si bien no hay una sola conclusión posible para extraer, recomendamos al docente que tenga en cuenta dos aspectos ineludibles que se manifiestan en una conducta transgresora:

1. Cuando transgredimos, **somos conscientes** de que estamos violando una norma o acuerdo social. Es decir, que para realizar esta acción hemos llevado a cabo una interpretación que le confiere un carácter optativo a lo que por acuerdo social es obligatorio o esperado. Así, por ejemplo, cuando un menor se justifica diciendo “si me emborracho no hago mal a nadie”, no sólo no está considerando los hechos objetivos de que es malo para su salud pero igual se deja llevar por sus emociones y deseos, sino que, también, está **excluyendo adrede** de su interpretación y justificación el hecho de que debe transgredir una norma para obtener el alcohol que consume.

2. Para poder hacer esta interpretación y posteriormente la transgresión, no inventamos, cada vez, los argumentos permisivos, sino que echamos mano de argumentos que tienen su fundamento en algún criterio o parámetro que nos resulta natural y confiable. Entonces, detrás de la transgresión y como fuente de ella, se encuentran estos parámetros en los que todos basamos nuestras interpretaciones y decisiones. Ellos surgen de **tres campos o dimensiones: los valores colectivos, la realidad** tal como se nos presenta y el propio yo.

Fundamento para el docente

Debate: “La fábrica de argumentos”

Los valores colectivos, la realidad exterior y el propio yo constituyen, cada uno, un campo de orientación que nos guía, tanto en la percepción e interpretación de los hechos y valores, como en la toma de decisiones. Esos tres campos se desarrollan desde el nacimiento y se entrelazan entre sí, se construyen, condicionan y nutren mutuamente, acompañando al ser humano en su crecimiento, durante su educación y formación, y en las siguientes etapas de su vida personal, social y laboral. Así, cada campo nos brinda una guía valiosa y específica para la vida en general y para la toma de decisiones en particular, pero también, cada uno, tiene una fuerza capaz de guiarnos de un modo que nos lleva a comportamientos anómalos o extremos.

• **Los valores colectivos.** Este campo representa la cultura, el conjunto de las

creencias, los supuestos y valores colectivos – ya sea dentro de la familia, entre amigos, en un grupo de pertenencia social, dentro de una institución o en la sociedad entera. Este conjunto expresa lo **intersubjetivo** y cuando adquiere un acuerdo colectivo toma una forma concreta en la realidad exterior: el sistema legal, educativo, judicial, las normas, las instituciones, los convenios, etc. Al guiarnos según los valores colectivos nos enfocamos en lo que vale para todos y ya todos han aceptado y aprobado. Adherimos a las creencias y los acuerdos explícitos y tácitos del grupo para satisfacer nuestro anhelo de pertenecer a nuestra comunidad. El cumplimiento con esos valores y comportamientos nos brinda así seguridad, pero también puede llevarnos a suprimir la consideración de otras alternativas o impedirnos cuestionar valores colectivos negativos.

•**La realidad exterior.** Este campo representa la totalidad de los fenómenos que nos rodean, incluyendo el mundo de los objetos, las condiciones materiales y los sistemas sociales, políticos, económicos y científicos. Es el conjunto de lo objetivo, observable y mensurable. Al guiarnos según la realidad exterior nos enfocamos en los reclamos de las situaciones y los acontecimientos objetivos. Así, lo que la lógica de los sistemas, la mecánica, y la ciencia pura y dura dicen, definen nuestro modo de responder. En un sentido más profundo, el guiarnos según los hechos, significa que siempre consideramos la realidad objetiva como factor decisivo en nuestras decisiones. El cumplimiento de los requerimientos objetivos nos otorga certeza, pero puede llevarnos también a suspender el juicio sobre la falta de ética de nuestro comportamiento o evitar la pregunta acerca de si lo que los hechos dictan tiene sentido para nuestra vida.

•**Yo mismo, yo misma.** Este campo representa la realidad interior e individual de cada uno, incluyendo emociones, sentimientos, anhelos, ideas y pensamientos; es el conjunto de lo **subjetivo**. Al guiarnos según el “yo” nos enfocamos en lo que dicen nuestras voces interiores. Lo que se siente, las emociones que nos embargan, el deseo y el pensamiento del momento son el norte de la decisión. En un sentido más profundo, al escuchar nuestra propia interioridad encontramos una orientación que es intrínsecamente nuestra, auténtica, individual y única. El cumplimiento con las voces interiores nos da un sentido de autenticidad, pero también puede llevarnos a una forma de autismo ya que esta autenticidad no parece requerir de constataciones y validaciones externas. Así, suspendemos la mirada crítica sobre nuestras emociones y pensamientos y evitamos resolver las contradicciones entre nuestra interioridad y los dictámenes del mundo real y el social.

Entonces, el desafío consiste en mantener un **enfoque equilibrado entre las tres orientaciones**, uno que genere respuestas consistentes frente a circunstancias específicas pero sin perder la visión global. El juego entre los tres campos de orientación y su delicado equilibrio se rompen cuando nos enfocamos en uno solo para todas nuestras decisiones, o cuando utilizamos, de manera exclusiva, cada uno para diferentes ámbitos de nuestra vida. Este comportamiento puede fácilmente generar conductas extremas.

Cuando los campos de orientación adquieren exclusividad

•**El fundamentalismo: cuando los valores colectivos tienen exclusividad.** Si la única orientación son los valores colectivos, cumplir con estos valores deja de ser un acto de adhesión para pasar a ser un acto de sometimiento. Ni las propias voces interiores (por ejemplo: el sentido de justicia o la intuición personal) ni los hechos objetivos se toman en cuenta. No importa lo que nos dice la realidad o las propias emociones, hay que defender los valores colectivos a toda costa y cumplir con ellos aunque estén en contradicción con los hechos, emociones o ideas. Visto desde afuera, esta orientación puede percibirse como lealtad al grupo de pertenencia, sacrificio de los deseos personales en nombre de lo colectivo o dedicación casi absoluta al bienestar de los demás. Sin embargo, si nos dejamos guiar por los valores y las creencias colectivas sin tomar en cuenta -simultáneamente- la realidad objetiva y la realidad interior, lo que en el fondo ocurre es que nos volvemos fundamentalistas, pasando a ser esclavos de esos valores colectivos sin coherencia con la realidad y sin voluntad ni voz propia.

•**El materialismo y utilitarismo: cuando la realidad exterior tiene la exclusividad.** Si la única orientación que nos guía son los hechos, los acontecimientos y el desarrollo de la realidad objetiva, nos sometemos a los “imperativos de los hechos”. Ahora ya no importa si cumplir con esos imperativos corresponde con los valores de la comunidad, o si contradice nuestro sentido de moral y justicia: hay que obedecer a lo objetivo. Visto desde afuera, esa orientación se puede percibir como una postura realista, o una resignación pragmática frente a “lo que hay”. Sin embargo, si nos dejamos guiar por la realidad existente sin contrastarla –simultáneamente– con nuestros valores y creencias colectivos, y sin cuestionarla con nuestras voces interiores, caemos en un materialismo y utilitarismo que nos hace esclavos de los hechos.

•**El individualismo y el egoísmo: cuando la subjetividad tiene la exclusividad.**

Por último, si la única orientación que aceptamos es la propia subjetividad, lo que nos guía son nuestras emociones, sentimientos, ideas y pensamientos. No importa si están en contradicción con los valores colectivos o con la realidad, sólo tiene importancia lo que encontramos dentro de nosotros. A pesar de que sabemos que nuestras emociones e ideas cambian con rapidez y que muchas veces quedan fuera de nuestro control, al mismo tiempo se nos presentan con tanta fuerza que parecen ser nuestro único y auténtico yo. Visto desde fuera, esta orientación se puede percibir como honestidad, autenticidad o valentía del individuo. Sin embargo, si nos dejamos guiar únicamente por nuestras voces interiores sin escuchar – simultáneamente – lo que nos dicen los valores colectivos y la realidad, caemos en un individualismo extremo y nos volvemos esclavos de nuestra subjetividad, desvinculándonos tanto de nuestra comunidad como del mundo que habitamos.

El diálogo constructivo entre los tres campos de orientación

Por el contrario, cuando los tres campos de orientación están en diálogo construyen los siguientes ejes-guía fundamentales para la vida personal y la convivencia social:

•**El diálogo entre los valores y la realidad genera los acuerdos y las normas.**

Los valores y la cultura por un lado, y la realidad en la que todos vivimos por el otro, colaboran y se diseñan mutuamente. Los acuerdos, las normas y los códigos colectivos – explícitos y tácitos – responden a necesidades reales y al mismo tiempo las modulan y canalizan. La sociedad democrática busca y desarrolla continuamente un cuerpo de normas para la convivencia que exprese los valores de la comunidad y dé respuestas concretas a los problemas y desafíos del mundo objetivo.

•**El diálogo entre los valores y el individuo genera la pertenencia.**

Los valores y la cultura son producto de una colaboración entre cada individuo y su comunidad. Ese diálogo genera el entretejido dinámico y evolutivo entre el todo (la comunidad) y las partes (cada uno de nosotros). Así se va creando y profundizando el sentido de pertenencia, que es producto no sólo de un acto de adhesión voluntario a los valores acordados, sino también, y principalmente, de la posibilidad de participación en el diálogo. Así, más allá de cuáles sean los valores y las creencias del colectivo, el mero hecho de que una persona pueda tomar parte en ese diálogo crea el fundamento de su pertenencia.

•**El diálogo entre el individuo y su realidad exterior genera compromiso:** vincularnos con el mundo real y sentirnos desafiados por la realidad que nos rodea crea un escenario para nuestro modo de estar en la vida. El diálogo entre los hechos y nuestras emociones y pensamientos despierta nuestro compromiso, participación y creatividad. Esa “conversación” entre las demandas y respuestas exteriores y nuestras demandas y respuestas interiores se expresa en nuestro comportamiento cotidiano.



El desafío general: diálogo y entrelazamiento

Cada individuo y la sociedad tienen entonces el desafío de contemplar críticamente dónde se encuentra en relación a los campos de orientación. Suele ocurrir que tomamos distintas posiciones siguiendo distintas orientaciones para diferentes áreas de nuestra vida, por ejemplo: enfatizando los imperativos de los *hechos* en la vida *laboral*, priorizando los *valores colectivos* en la vida *social*, enfocándonos en la propia *subjetividad* en la *pareja*. Es posible decir entonces que lo que antes hemos presentado como una brecha entre conocimientos y comportamientos es, en gran medida, producto de un desequilibrio entre los tres campos de orientación. Por lo tanto, desde esta perspectiva, lo que más importa es crear y recrear los vínculos entre los campos, para que se reestablezca un equilibrio sano entre las tres fuerzas elementales de nuestra vida como seres sociales: el *Yo* buscador e íntegro, el *Nosotros* que crece y contiene y el *Mundo* que habitamos y construimos.

El desafío particular: ir en contra de una cultura de transgresión

“Los momentos de pasaje entre una cultura y otra pueden parecer confusos y desordenados, pero a la vez son puertas abiertas a la esperanza del cambio y a la posibilidad de la transformación.” *Hacia una cultura de la transparencia. Oficina Anticorrupción.*

Por su parte, la cultura de transgresión agrega un desafío particular porque exige llevar a cabo dos tareas específicas:

• **La tarea de resolver la contradicción entre valores establecidos.** Nuestros valores colectivos están en contra de la corrupción y no la permiten. Pero al mismo tiempo existe una cultura paralela, con valores paralelos, que sí legitima la transgresión. Así, no cumplir con los acuerdos y las normas es inaceptable según los valores del sistema y al mismo tiempo, aceptable según los valores culturales. Existe entonces dentro de este campo una contradicción que nos lleva a tener que interpretar y optar cada vez entre dos cuerpos de valores. **El gran desafío consiste en erradicar una cultura entera – la de la transgresión – aunque ella también esté basada en acuerdos tácitos de la sociedad.**

• **La tarea de fortalecer una posición personal en contra de la cultura de la transgresión.** Se nos presenta una tarea aparentemente paradójica: la de fortalecer al individuo para que sea capaz de resistirse a seguir uno de los cuerpos de valores colectivos, el de la cultura de transgresión. Lo común es que tratemos de encontrar armonía entre las creencias y los valores de la comunidad y cada uno de sus miembros, pero ahora nos enfrentamos con la tarea opuesta: sólo si los individuos encuentran la fuerza personal de oponerse a su propia cultura (de transgresión) podrá ésta desaparecer. **El gran desafío consiste en darle al individuo el coraje y los recursos emocionales e intelectuales para oponerse a los valores colectivos transgresores y, por ende, ser capaces de resistir a la pertenencia que la adhesión a ellos genera.**

3.2 Debate 2 – “La oportunidad y la intención”

Capítulos 1 y 2 del video

“Puede decirse que es moral todo lo que constituye fuente de solidaridad, todo lo que fuerza al hombre a contar con otro, a regular sus movimientos con arreglo a algo más que los impulsos de su egoísmo, y la moralidad es tanto más sólida cuanto más numerosos son sus lazos y más fuertes. Bien se ve hasta qué punto es inexacto definirla, como con frecuencia se ha hecho, por libertad; al contrario, más bien consiste en un estado de dependencia. Lejos de servir para eman-

cipar al individuo, a fin de desligarle del medio que lo envuelve, tiene, al contrario, por función esencial hacer que forme parte de un todo, y, por consiguiente, arrebatarle algo de su libertad de movimientos.” **Resetear la sociedad. Oficina Anticorrupción, 2007.**

El debate “la fábrica de argumentos” permitió reflexionar acerca de los parámetros en los que basamos nuestras decisiones e interpretaciones. Este segundo debate busca poner en evidencia el grado de **responsabilidad y libertad individual** que todos tenemos frente a la cultura de la transgresión. La meta es mostrar que asumirlas es un acto personal que, en una sociedad transgresora, requiere también de la decisión de recuperar aquello que se ha delegado en otros.

En efecto, la cultura de la transgresión, para poder instalarse y expandirse, requiere de la ayuda de otra característica cultural: que los individuos deleguen en autoridades externas su autoridad interior, aquella que, por propia voluntad, limita los impulsos egoístas y el deseo de resolver situaciones sin esfuerzo y, en muchos casos, a costa de otros.

Para poner esto en evidencia el segundo debate busca impulsar la reflexión acerca de dónde se origina la idea de “oportunidad” para cometer una transgresión. De este modo se intenta ampliar la comprensión – emocional e intelectual – sobre la noción de oportunidad y aumentar la capacidad de resistir al automatismo con que se responde a ella.

Modelo de debate sugerido

- Antes de realizar el debate se deben ver los capítulos 1 y 2 del video llamados “**la oportunidad**” y “**la intención**”. En estos capítulos aparecen nuevos detalles que no figuran en la introducción.

- El siguiente paso es instalar un concepto de oportunidad *neutro* o *positivo*, es decir, como ofertas que la vida nos da, oportunidades como **por ejemplo**: poder estudiar, viajar, participar en la vida democrática, conocer una persona valiosa, una mayor demanda mundial de materia prima, un país con una naturaleza atractiva para el turismo, hablar un idioma que es el cuarto más hablado en el mundo, acceso a internet, protección de la salud por hospitales públicos, etc. Para ello, en una puesta en común coordinada por el docente, los jóvenes completan un cuadro de tres columnas en el que se anotan al menos 10 oportunidades neutras o positivas en cada columna. Las columnas son oportunidades: 1) para mí, 2) para nosotros (la sociedad o grupo de pertenencia) y 3) para la realidad material (el planeta, la ecología, la economía, etc.).

•Una vez completado el cuadro, cada alumno debe escribir en 10 trozos de papel, y en forma anónima, 10 oportunidades de transgredir con las que más frecuentemente se encuentran él u otros. **Por ejemplo:** copiarse, comprar un examen, plagiar un texto de internet, estacionar en doble fila, irse sin pagar, aprovecharse de un extranjero, conseguir un certificado médico falso, escribir graffitis en una roca o paredes de casas, obtener un puesto por acomodo, etc. Una vez completados los papeles, se ponen todos en una bolsa.

•Luego sacan los papeles de a uno y su contenido se lee en voz alta. La clase debe entonces debatir y acordar si esa oportunidad de *transgredir* que se ha leído se opone, afecta o anula algunas de las oportunidades *neutras* o *positivas* del cuadro. Si se identifica alguna, se la anota junto a la que ya está escrita y, en el caso de que no se identifique ninguna, esta oportunidad de *transgredir* se anota en una columna separada. **Por ejemplo:** poder estudiar se anula con copiarse, robar un examen o plagiar de Internet; un país con naturaleza atractiva para el turismo se anula con aprovecharse de los extranjeros, o pintar las rocas con graffitis; tener buena salud por hacer deportes se anula con un certificado médico falso, protección de la salud por tener hospitales públicos se anula con evadir impuestos, etc.

Este ejercicio de discriminar entre distintos tipos de oportunidades busca mostrar que la vida entera puede ser entendida como oportunidad, y por lo tanto, asignarle a algunas el rasgo de ser idóneas para transgredir es una decisión que no responde a la naturaleza misma de la oportunidad, sino a algo diferente y anterior a ella. Pone en evidencia una intención preexistente de transgredir. Así se establece la diferencia entre el hecho de que exista una oportunidad (de cualquier naturaleza) y la intención y decisión de tomarla.

Fundamento para el docente

Debate “la oportunidad y la intención”

$T = I + O$ (Transgresión = intención + oportunidad)

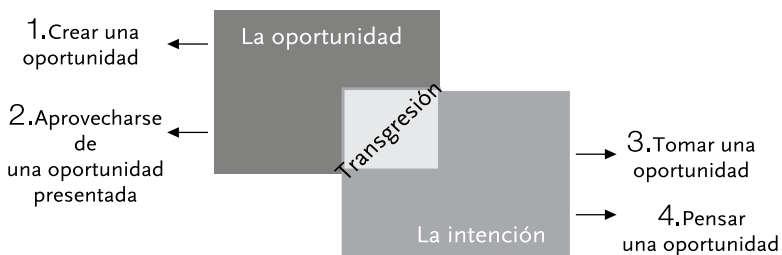
Cometer una transgresión, entonces, implica tomar una decisión en base a la confluencia de dos elementos: **la oportunidad** – que surge o se crea como parte del escenario de la vida – y **la intención** preexistente – conciente o inconciente, planificada o espontánea – de beneficiarse de ella.

•**La oportunidad.** En el video, Juan se encuentra inesperadamente con acce-

so al examen, y lo interpreta automáticamente como oportunidad. Tal como le sucede a Juan, pareciera que todos, en la vida, nos encontramos muchas veces con oportunidades de cometer una transgresión. Así, la puerta abierta, el maestro distraído, el examen suelto, los padres ausentes, los amigos que traen alcohol, el kiosco que lo vende, una billetera tirada, etc., son situaciones que no podemos evitar que ocurran y que interpretamos como oportunidades.

•**La intención.** Pareciera existir la noción de que tener la intención de transgredir, por ejemplo cuando un funcionario lleva a cabo un acto corrupto, es muy diferente que hacer una transgresión simplemente porque surgió una oportunidad. ¿Pero es así? Veamos lo que tienen en común ambas transgresiones. A diferencia de la oportunidad, en el caso de la intención, nadie, ni una autoridad, amigo, maestro, familiar y ni siquiera las leyes y normas pueden “crear una intención”. **Sólo nosotros somos dueños de nuestras intenciones.** Así, entre un acto corrupto y viajar sin pagar boleto, hay una diferencia en la gravedad de la transgresión pero, ambos casos, tienen en común que hubo intención de transgredir. Lo importante en este punto es que, a la intención sólo nosotros la podemos crear y manejar.

LA TRANSGRESIÓN: “CASAMIENTO” ENTRE LA OPORTUNIDAD Y LA INTENCIÓN



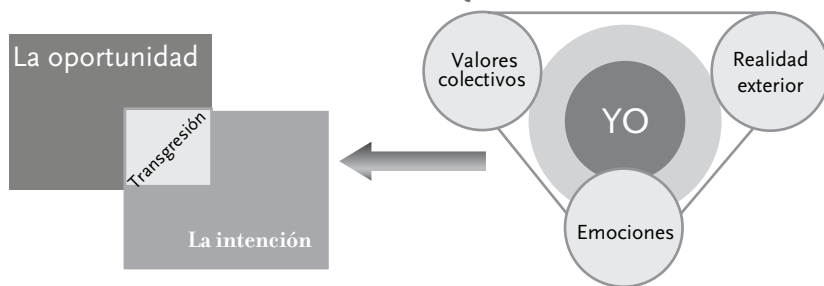
Frente a las oportunidades de transgredir, existen entonces las siguientes alternativas:

- Planificar la oportunidad de transgredir porque ya tenemos la intención de hacerlo.
- Responder automáticamente a una oportunidad que surge, y que reconocemos porque la intención estaba latente o habilitada.

• Reflexionar acerca de lo que llamamos oportunidad, preguntándonos para qué parte nuestra esta situación representa una oportunidad, es decir cuál es la “intención” nuestra que identifica eso como oportunidad. **Por ejemplo**, en el caso de Juan podría ser: la intención de no estudiar por pereza, miedo a fracasar, sentido de aventura, vergüenza frente a otros, necesidad de ser aceptado, etc. Es decir, reflexionar y resistir al automatismo de calificar como oportunidad a una situación dada, para así satisfacer una intención.

Entonces la verdadera pregunta no es sobre qué situación representa una “oportunidad” sino acerca de qué “intención” es la que hace esa interpretación. La meta es generar conciencia sobre la responsabilidad que cada uno tiene frente a sus propias intenciones y la libertad de responder o no a ellas. Para trabajar esta pregunta, se debe pensar en los campos de orientación sobre los que apoyamos nuestras interpretaciones.

LA INTENCIÓN: ¿ DÓNDE NACE?



Por último, para este debate tampoco hay conclusiones o respuestas únicas, sin embargo recomendamos al docente tener en cuenta tres aspectos relacionados con la oportunidad para transgredir y la intención de hacerlo:

1. El concepto de “oportunidad para transgredir” no es un concepto dado, objetivo e inevitable sino que es, justamente, producto de un automatismo que genera la propia cultura de transgresión.
2. La oportunidad y la intención, por sí mismas, no constituyen una transgresión, ésta sólo ocurre cuando ambas se unen a través de una decisión.
3. La intención que lleva a la decisión de transgredir se justifica en base a uno o más de los tres campos de orientación presentados en el fundamento para el debate “la fábrica de argumentos”.

3.3 Debate 3 – “El negociado”

Transgresiones encadenadas Capítulo 3 del video

“Ese tipo de ilegalidad o anomia “boba” no alude a una mera inobservancia de las normas por su inexistencia o porque ésta no pueda satisfacer ciertos intereses, sino que hace referencia a la inobservancia de normas que producen una disfuncionalidad en la sociedad, de acuerdo con ciertos objetivos, intereses y preferencias. (...) De tal modo, la acción colectiva resulta ser anómica (en el sentido de ilegalidad “boba”) si ella es menos eficiente que cualquier otra que se pudiera dar en una misma situación colectiva y en la que se observara una cierta norma, ya sea jurídica, moral, religiosa, o social.” *Resetear la sociedad. Oficina Anticorrupción, 2007.*

En la denominada “anomia boba”³ se destaca un rasgo paradójico de la transgresión: al buscar beneficiarnos en el presente creamos, simultáneamente, las condiciones para estar afectados negativamente, nosotros y nuestra comunidad, en el futuro. Los debates uno y dos han presentado los parámetros que guían nuestras decisiones, permitiendo a los alumnos identificar los elementos culturales e individuales que hay detrás de una transgresión y también discriminar entre los dos componentes – oportunidad e intención – que la hacen posible. Este tercer ejercicio busca poner el foco en el impacto u onda expansiva que las transgresiones generan en la sociedad. Es decir, reflexionar acerca de lo que nos sucede colectivamente una vez que la intención individual de transgredir ya fue realizada.

Para este debate, recomendamos una lógica en la secuencia de los casos a presentar, con el fin de ir habilitando en los jóvenes la posibilidad de mirarse a sí mismos con autocrítica. Así, la recomendación es que los casos propuestos vayan acercándose al universo de los estudiantes. La secuencia que planteamos es sólo un ejemplo de cómo imaginamos esta lógica de acercamiento. El primer caso es general de la sociedad, el segundo es general pero dentro del mundo de la educación y sus instituciones y el tercero es sobre una práctica generalizada entre los jóvenes mismos.

Modelo de debate sugerido

- Antes de realizar el debate se debe ver el capítulo 3 del video llamado “El negociado”.
- El docente propone al grupo analizar una de las transgresiones mencionadas en el debate dos: “oportunidad e intención”. A los efectos pedagógicos recomendamos seleccionar una transgresión muy extendida y cuya percepción no

³ Nino, Carlos. *Un país al margen de la ley*. Emecé, 1992.

es de verdadera gravedad. Por ejemplo, cruzar la calle con semáforo en rojo (como peatón o automovilista). Esta transgresión se escribe dentro de un círculo en el pizarrón.

- Los alumnos, entonces, deben identificar de manera espontánea y sin clasificar al menos 10 o 15 consecuencias que podrían derivar de esta transgresión. Se anotan todas en una lista.

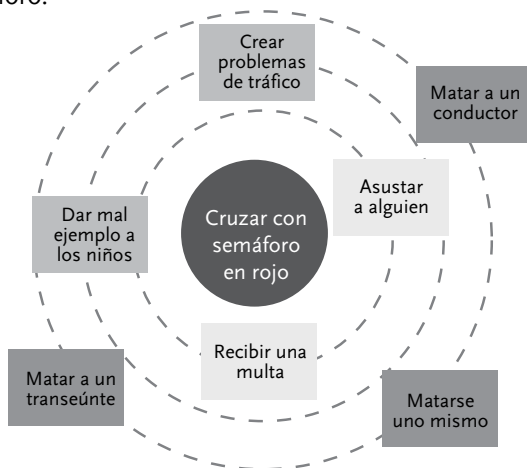
- Luego se toma cada consecuencia y se evalúa su gravedad. Las menos graves se escriben cerca del círculo del pizarrón y a medida que aumenta la gravedad se van escribiendo más lejos del centro. Una vez que están todas ubicadas se trazan círculos alrededor del centro que unen los puntos que expresan el mismo nivel de gravedad. La clase puede así graficar la “onda expansiva” que una transgresión puede generar. **Por ejemplo:** *poco grave*: que un policía lo vea y ponga una multa, *medianamente grave*: que los niños lo imiten, que un peatón se asuste y caiga, *muy grave*: que el peatón o el automovilista mueran.

- El mismo ejercicio se repite, pero ahora, poniendo en el círculo transgresiones en la educación. Este ejercicio seguramente dará una onda expansiva mucho mayor que el anterior. También podría usarse en este caso diferentes colores dependiendo de quienes, dentro del universo educación, transgreden. Funcionarios públicos, autoridades, docentes, padres, alumnos. Aquí el debate puede alcanzar mucha profundidad en la medida en que sea una reflexión abierta que permita plantear un acto y recién todos juntos evaluar si es o no transgresor. **Por ejemplo:** Autoridades públicas que no aprueban normativas referidas a la mejora de la educación, funcionarios públicos que hacen negociados con insumos para escuelas disminuyendo la calidad de lo que envían o no enviando los insumos, directivos que eligen familiares o amigos no idóneos para educar, padres que dan justificaciones falsas por la ausencia de los hijos o hacen los deberes por ellos, alumnos que se copian, compran títulos, etc.

- Por último se realiza el mismo ejercicio ubicando en el círculo la práctica extendida de ir a boliches bailables antes de tener la edad que indica la ley. También identificando todos los actores que forman parte de esa transgresión: los jóvenes, padres, dueños de las instalaciones, funcionarios públicos que deben controlar, etc. **Por ejemplo:** los inspectores que no controlan los establecimientos, los padres que no averiguan dónde van sus hijos, los jóvenes que presentan documentos de mayores en vez del propio, los dueños

de los locales que dejan entrar a menores, los legisladores que no generan normativas que aplican castigos severos para los transgresores, etc.

•La siguiente imagen muestra un ejemplo de como quedaría el gráfico para el caso del semáforo.



Fundamento para el docente

Debate “el negociado”

Decíamos en la presentación del segundo debate que entre un acto corrupto y viajar sin pagar boleto hay algo en común: la intención de transgredir. Pero también algo diferente: la gravedad de la acción. Imaginemos ahora que el acto corrupto es el de un funcionario que se queda con dinero destinado a insumos para los hospitales. Dicho esto, la asignación de gravedad que hacemos sobre cada ejemplo es tan diferente que cabe preguntarse si es legítima la comparación. Es cierto que en muchos casos la diferenciación es correcta, sin embargo, la manera de leer la gravedad también puede ser cuestionada. Así, cuando pensamos en una práctica transgresora extendida en la sociedad, por más pequeña que parezca (arrojar papeles en la calle), no debemos medir la gravedad solamente por el tipo de acto transgresor que un individuo realizó, sino por el *volumen* de individuos que lo hacen generando así, una condición adversa que no existiría si ninguno o muy pocos lo hicieran.⁴ En esta segunda lectura podemos tomar conciencia de la gravedad de esta acción al comprender que todos los papeles arrojados tapan cloacas y canales que contribuyen a

⁴ Nino, Carlos. *Un país al margen de la ley*. Emecé, 1992

las inundaciones en las que, muchas veces, mueren personas.

A su vez, hay otro aspecto importante a tener en cuenta para evaluar la gravedad de una transgresión y es el de que realizarla es un acto que requiere de una sola persona o demanda del compromiso de muchos individuos. En el video se presenta la posibilidad de entender esta diferencia al mostrar el negociado que Juan hace con el examen. Es decir, si Juan tan sólo hubiera robado el examen para sí mismo, esta “ilegalidad boba”, podría recaer sólo, o principalmente, sobre él. No estudia, no sabe, no obtiene el trabajo. Pero al hacer un negociado con el examen, involucra a muchos otros y el impacto de un volumen importante de individuos que “no estudian – no saben” recae entonces sobre toda la sociedad. Este debate debe contribuir a que los jóvenes dejen de mirar cada transgresión como un hecho aislado de corto alcance y empiecen a mirar este comportamiento como piedras que se arrojan a la comunidad de pertenencia y cuyo impacto se expande en ondas y perdura en el tiempo. Así, los ejemplos presentados buscan poner luz sobre dos aspectos claves de las transgresiones: para poder medir su gravedad, se deben analizar tanto la cantidad de **involucrados** en la transgresión como la cantidad de **afectados** por ella.

3.4 Debate 4 – “La parte y el todo” y “Mirar para otro lado”

Capítulos 4, 5 y 6 del video



“La transparencia invita a mirar las acciones de los otros pensando en el beneficio del conjunto” **Hacia una cultura de la transparencia. Oficina Anticorrupción**

Hasta aquí hemos presentado los conceptos del libro *Resetear la sociedad* que explican qué significa la cultura de transgresión y, en los debates uno, dos y tres, hemos propuesto estrategias de análisis acerca de algunos de los parámetros, mecanismos e impactos que se generan por esta cultura. Ahora proponemos echar una mirada más amplia, sobre los efectos que este comportamiento transgresor tiene sobre los ciudadanos que no transgreden y, asimismo, una mirada crítica sobre los mecanismos de defensa que desarrollamos para poder convivir con esta cultura y que nos llevan a **no reaccionar frente a ella**. La idea es aumentar la conciencia acerca del hecho de que una cultura de transgresión no se instala sólo por las acciones de los transgresores, sino también por la falta de acciones de los testigos que, frente a una transgresión, eligen no reaccionar. Así, podemos ver la cultura de transgresión como la simple suma de los individuos que transgreden (las partes), o como una cultura generalizada que impregna a la comunidad entera (el todo). En este sentido, considerar las transgresiones como fenómenos aislados y/o mirar para otro lado

cuando vemos transgresiones, son actitudes que contribuyen a la desintegración de la cohesión social. Respecto a la parte y el todo, justamente la tarea de la educación – y de esta asignatura en particular – es mostrar el vínculo entre los miembros de una sociedad y ella misma como una instancia mayor y diferente. A los efectos de la guía, la actividad integradora busca ofrecer un ejercicio que muestra este vínculo. Respecto a mirar para otro lado, cabe preguntarse si es posible estar permanentemente reaccionando frente a las transgresiones de terceros. Probablemente no, por eso es necesario desarrollar criterios que nos ayuden a saber **cuándo sí es necesario reaccionar y por qué**. Este debate busca estimular que los jóvenes identifiquen los criterios para comprender las razones en los que se apoyan.

Modelo de debate sugerido

- Antes de realizar el debate se deben ver los capítulos 4, 5 y 6 del video llamados “Las partes y el todo”, “Mirar para otro lado” y “Las consecuencias”
- El docente presenta una lista con situaciones que, al ser testigos de ellas, nos provocan el deseo de mirar para otro lado. Es recomendable incluir en la lista tanto situaciones transgresoras desde la perspectiva de la ley y los valores colectivos como también situaciones que, aunque no representan necesariamente una transgresión para quien las realiza, lo son para quienes no reaccionan frente a ellas. Proponemos que la aporte el docente para evitar que los alumnos resistan el ejercicio por no querer nombrar alguna acción que ellos mismos realizan; como **por ejemplo** situaciones como la anorexia de un ser querido, evadir impuestos, la venta a menores de alcohol y drogas, el maltrato de un anciano, un niño o una esposa, el pedido de coima de un policía, la discriminación de un compañero, el robo, el abuso de autoridad, la falsificación de firmas, robar exámenes, dañar la propiedad pública, pagar en negro, tráfico de menores, etc.
- Al lado de la lista se hacen dos columnas: SI y NO. La clase debe ahora, por medio de argumentos, contra argumentos y votación, señalar con una cruz aquellas que la mayoría en el grupo considera situaciones en las que ellos, los jóvenes, deben reaccionar.
- Una vez marcadas las que SI, la clase se divide en tres grupos y cada grupo debe detallar, para todas las situaciones marcadas, las razones por las que prefieren mirar para otro lado. **Por ejemplo:** miedo, desconfianza de quien

se supone que debe ocuparse (la policía, el Estado, los padres, etc.), miedo a que sepan que nosotros también lo hacemos, tolerancia mal entendida, falso sentido de compañerismo, etc.

- El cierre de esta actividad es un proyecto de investigación para ser desarrollado por los alumnos: identificar organismos públicos y ONGs con sus datos (teléfonos, webs, oficinas) que dan servicios y a los que se puede recurrir en estas situaciones. **Por ejemplo:** alcohólicos anónimos, prevención del suicidio, oficina anticorrupción, asistencia para la drogadependencia, protección del medio ambiente, lucha contra el sida, denuncia de violencia sexual o violencia familiar, etc. Con los resultados de la investigación se hacen carteles que se pegan en cada aula para que todos los alumnos de la escuela tengan acceso a estos servicios.

Fundamento para el docente

Debate “Mirar para otro lado”

No es fácil ser testigo permanente de transgresiones, sobre todo porque los comportamientos de terceros que se permiten violar valores y normas no sólo dañan la cohesión social, sino que representan una *imposición* para los que conviven con ellos, sus conciudadanos. ¿Y cómo nos defendemos de esta terrible imposición? Una de las maneras más habituales es que, a partir de determinado momento, la impotencia que esto nos produce nos impulsa a **mirar para otro lado** y, eventualmente, a **dejar de ver**.

En el video podrían atribuirse estos mecanismos de defensa al que hace las fotocopias, que oye que se trata de un examen robado pero igual sigue haciéndolas; a los estudiantes que no compran el examen, pero saben que se está ofreciendo; al docente que ve algo extraño en los exámenes pero no indaga y hasta en los padres, que preguntan a Juan si está preparado, pero esta pregunta parece apuntar más a una formalidad que a un verdadero interés por saberlo. A cada uno de ellos, mirar lo que está pasando y reaccionar en consecuencia le representaría tener que vivir una situación incómoda y hasta desagradable. Evitar este tipo de situaciones es otra de las razones que nos impulsa a mirar para otro lado o dejar de ver. Sin embargo, entre todos ellos, hay dos figuras que, por el mismo hecho de mirar para otro lado, están cometiendo una transgresión. Se trata de los padres y del docente ya que, al no reaccionar, abandonan sus responsabilidades y dejan de cumplir con su deber. Entonces, mirar para otro lado también tiene distintos niveles de gravedad. El ser capaces de hacer esta diferenciación nos permite incorporar un criterio de evaluación para decidir cuándo nuestra reacción, más allá de

las situaciones desagradables que nos genere, es imprescindible, porque evitarla es incurrir nosotros mismos en una transgresión.

En los jóvenes, esta diferenciación adquiere una importancia vital en torno al vínculo con los amigos y la familia. Así, muchas veces ven a un amigo o un familiar hacer cosas que ponen en peligro sus vidas y/o las de terceros y encuentran difícil decidir qué deben hacer. Saben que su hermana se “ratea” a menudo, que un amigo toma alcohol todo el día, que su padre maneja borracho, que un primo roba, que un conocido vende droga, etc. Esto los afecta y angustia. ¿Qué hacer?, ¿con quién hablar? ¿es necesario intervenir? En estos casos, es posible que a la desazón de ser testigos de estos hechos se sume, respecto a los amigos, el temor a ser juzgados como delatores y así perder la pertenencia al grupo, y respecto a la familia el temor a la reacción de los adultos que tienen autoridad y poder sobre ellos. Para ayudar a los jóvenes a evaluar la necesidad de una reacción, se recomienda pensar las situaciones a partir de los campos de orientación presentados en el primer debate y, en cada caso, ayudarlos también a identificar, en el conjunto social, quién es el verdadero responsable de reaccionar, ya que es a ese responsable a quien los jóvenes pueden recurrir. De este modo, ante la situación de un amigo que se droga, si el joven no puede detenerlo o ayudarlo, quizá sí puede identificar a un adulto de confianza que se haga cargo.

3.5 Actividad integradora

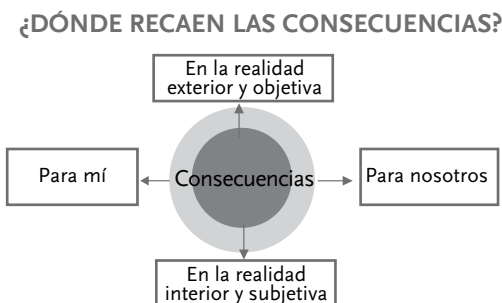
Ejercicios para vincular

El objetivo de la actividad que los estudiantes integren – intelectual y emocionalmente – todo lo que reflexionaron mediante los debates. A su vez, se busca generar imágenes para que las ideas y reflexiones producidas adquieran “cuerpo”. Así, la integración que se propone es capaz de generar representaciones de una sociedad que no transgrede, para que persistan en los estudiantes como huellas de lo que desean para su contexto. El libro *Resetear la sociedad* y un gran número de autores explican de qué modo la cultura de la transgresión es de larga data en la Argentina y, en ese sentido, parte del imaginario colectivo de la comunidad. No obstante, en esta comunidad también hay un imaginario colectivo que se opone a la transgresión. Los debates y la actividad integradora que proponemos buscan fortalecerlo. Por último, lo que llamamos “consecuencias” es aquello que manifiesta nuestras intenciones, decisiones y acciones. No se trata aquí de consecuencias de la transgresión sino de consecuencias como expresión de lo que hacemos y, en ese sentido, pueden ser tanto positivas como negativas. La actividad se enfoca entonces en promover el

compromiso personal a través de la imaginación en los jóvenes. Se trata de tres ejercicios que proponen:

- Crear imágenes de la realidad tal como se percibe hoy día.
- Crear imágenes de cómo podría ser esa realidad en un futuro.
- Imaginar un camino – tanto personal como colectivo – que lleve desde la realidad tal como es hasta la realidad como podría ser.

Estas imágenes, una vez creadas, se van ubicando en un territorio o mapa que permite vincularlas con distintos aspectos a tener en cuenta en el desarrollo de nuestra vida personal y comunitaria. El territorio es el siguiente:



En el centro están ubicadas todas las consecuencias posibles que nuestras decisiones y acciones podrían llegar a generar. Imaginemos ahora que cada decisión o acción nuestra opera como una piedra que cae en el agua de las consecuencias posibles y, al impactar allí, genera una onda expansiva que puede viajar en distintas direcciones.

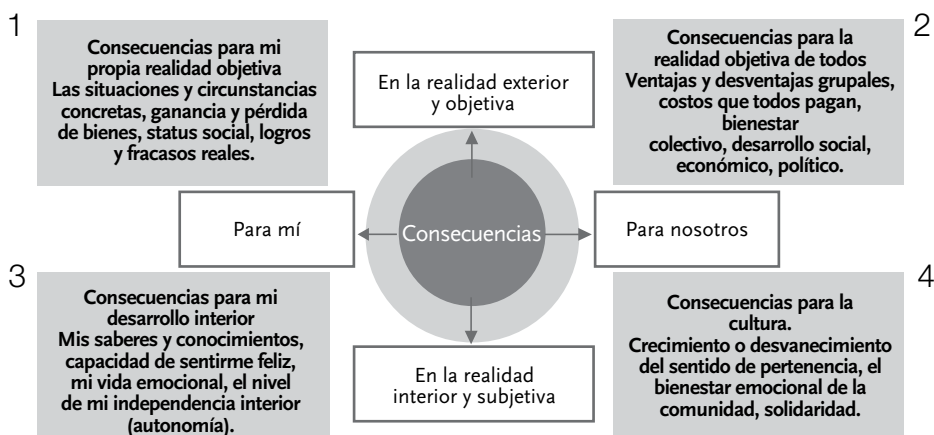
• **El eje en sentido horizontal: ¿A quiénes les llegan las consecuencias?** Hacia la izquierda, las consecuencias de nuestras acciones recaen principalmente sobre nuestra propia vida, es decir me llegan a **mí** y, cuanto más lejos del centro caen, más me afectan sólo a mí (el individuo) y, en el extremo, ya no tienen ningún impacto sobre los otros que junto conmigo forman el **nosotros** (la sociedad). Por el contrario, hacia la derecha, las consecuencias recaen principalmente sobre **nosotros** y, en el extremo, sólo afecta a otros sin ningún impacto sobre **mí**. Cerca del centro, las consecuencias me afectan tanto a **mí** como a **nosotros**.

• **El eje en sentido vertical: ¿De qué modo nos afectan las consecuencias?** Hacia arriba las consecuencias recaen sobre **mi** vida material o la de **nosotros**; lo que en el debate “madre” hemos denominado la **realidad exterior**, es decir

tiene efectos sobre los aspectos tangibles de nuestra realidad. Hacia abajo, las consecuencias recaen sobre la **realidad interior, mía** o de **nosotros**, es decir sobre la subjetividad o la intersubjetividad.

Estos dos ejes, al cruzarse, definen un territorio que queda dividido en cuatro campos en los que se manifiestan las consecuencias positivas o negativas de mis acciones generando distintos tipos de efectos.

¿EN QUÉ CONSISTEN LAS CONSECUENCIAS?



Las consecuencias entonces recaen:

1. Sobre mí + sobre la realidad exterior: consecuencias objetivas sobre mi vida. En ese campo recaen todas consecuencias que afectan – positiva o negativamente – mis posesiones, mis logros concretos, mis oportunidades materiales, etc. **Por ejemplo:** las notas que me saco en un examen, los sitios a los que tengo acceso, el empleo que obtengo, etc.

2. Sobre nosotros + sobre la realidad exterior: consecuencias objetivas sobre la vida de la comunidad. En ese campo caen todas las consecuencias que afectan la vida pública y comunitaria. **Por ejemplo:** los espacios públicos, el transporte público, la seguridad, las condiciones económicas y políticas, la accesibilidad de las rutas, el estado de los hospitales, las instituciones escolares, etc.

3. Sobre mí + sobre la realidad interior: consecuencias sobre mi vida subjetiva. En ese campo caen todas las consecuencias que afectan mi propio bienestar emocional e

intelectual. **Por ejemplo:** mi crecimiento personal, mis ideales y sueños, deseos, esperanzas, temores, inseguridades, baja autoestima, angustia, etc.

4. Sobre nosotros + sobre la realidad interior: consecuencias sobre la vida intersubjetiva o de la comunidad. En ese campo caen todas las consecuencias que afectan al conjunto de la sociedad en su sentido de pertenencia. **Por ejemplo:** el orgullo nacional, los valores comunitarios, las esperanzas compartidas, la cultura de transgresión, la inseguridad social, la imagen de los argentinos en el exterior, etc.

Ahora bien, lo común es que las consecuencias de nuestras decisiones y acciones se manifiesten – directa o indirectamente – **en todos los campos**. Pensar que lo que yo hago no afecta al nosotros, o que lo que ocurre en mi interior no impacta en lo exterior significaría cerrar los ojos a los vínculos existentes. La tarea entonces consiste no en pensar si hay consecuencias, sino en pensar cómo las consecuencias de mi accionar afectan a los demás. En base de este cuadro se proponen las siguientes actividades de vinculación.

Primera actividad de vinculación: La imagen del mundo

El trabajo consiste en que los alumnos busquen, o creen ellos mismos, imágenes que expresen visualmente cómo ellos ven:

- la realidad existente hoy día tal como la perciben.
- un “mundo mejor” según su propia perspectiva.

El trabajo se organiza en base al siguiente cuadro que debe estar a disposición de los alumnos:



El anillo exterior representa la realidad existente; el anillo interior la realidad potencial y deseada.

Descripción de la tarea

1. Imagen del mundo existente: En grupos, los alumnos buscan o crean fotografías que expresen – para cada uno de los cuatro campos por separado – la realidad existente:

- Cómo me veo yo afectado por la cultura de transgresión en mi realidad exterior. **Por ejemplo:** me caigo en las veredas rotas, me roban la bicicleta o el celular, se inunda mi casa.
- Cómo me veo yo afectado por la cultura de transgresión en mi realidad interior o subjetiva. **Por ejemplo:** enajenado por la contaminación sonora del tráfico, enfermo por el humo de los colectivos, con miedo a salir de noche por la inseguridad.
- Cómo se ve mi sociedad afectada por la cultura de transgresión en su realidad exterior. **Por ejemplo:** discapacitados sin poder cruzar la calle por que hay coches estacionados en el paso para sillas de ruedas, congestión en calles y autopistas, basura en el parque, colas caóticas donde las personas se empujan, una ambulancia que no puede avanzar.
- Cómo se ve mi sociedad (mis familia, mi grupo de amigos, mi club, la sociedad en general) afectada por la cultura de transgresión en su realidad interior o intersubjetiva. **Por ejemplo:** titulares de diarios internacionales hablando de la alta corrupción en Argentina, enfrentamientos violentos en la calle, desconfianza de los turistas.

Las imágenes que se elijan deben ser una expresión de la *interpretación* que cada uno hace de su realidad exterior e interior y, en ese sentido, las imágenes sirven como un vehículo visual de la mirada personal. Por ello, las imágenes de la realidad interior pueden ser también de carácter simbólico, por ejemplo una reja, una pared, un muro, un gesto, una cara, una sombra, etc. Preferiblemente, los alumnos sacarán fotografías de su entorno y contexto cotidiano para dar imagen a estas cuatro realidades de su vida. Sin embargo, pueden ser dibujos, o cualquier otra tipo de imágenes. Lo importante es que sean elegidas conscientemente, como visualización y percepción individual. De cada imagen deben tener dos copias iguales.

2. Imagen del mundo posible: Los mismos grupos trabajarán después sobre las imágenes que han elegido. Ahora su tarea será alterar la copia de las primeras imágenes – en la computadora o dibujando por mano – para que expresen un mundo mejor.

Por ejemplo: sacando el humo, la basura de la fotografía del parque, los coches de la vereda, haciendo el muro transparente, agregando plantas en zonas densamente edificadas, cambiando los titulares de los diarios, la expresión de los turistas, etc.

Las alteraciones concretas de las imágenes de la realidad exterior e interior constituyen un acto simbólico con el que se borra lo que hoy día se percibe como molestia y condición no deseable. En la introducción a esa tarea y también en la devolución, resulta propicio que el docente mencione el tema de “resetear” la sociedad. Lo que la alteración de las imágenes justamente pone en evidencia es que la realidad exterior e interior no se puede “resetear” como a la computadora o a una imagen en el photoshop, sino que hace falta la imaginación y la visión interior y consciente acerca de un futuro posible. A partir de la facilidad con la que se pueden alterar las imágenes técnicamente, la clase puede pensar en lo imposible que resulta cambiar la realidad instantáneamente pero sí, en cambio, resulta posible hacerlo como un proceso evolutivo y sostenido a lo largo de la vida.

Segunda actividad de vinculación:

Nombrar lo que veo – visualizar lo que digo

Imaginario compuesto: Cada grupo pega, en su cuadro y donde corresponde, su imaginario, es decir, las imágenes de la realidad existente y las de la realidad posible. Todos esos cuadros se cuelgan en la misma pared, formando una “exposición”. A continuación, los alumnos visitan la exposición colectiva de imaginarios y comparten libremente sus impresiones.

Descripción de la tarea

Luego, cada grupo tomará un cuadro hecho por otro grupo de compañeros. En equipo deberán acordar dos palabras o frases breves que describen cada imagen del anillo rojo y cada imagen del anillo verde. Una vez acordadas las palabras o frases se escriben junto a la imagen. Es importante que sean lo más precisas posibles, enfocándose principalmente en expresar las diferencias entre la imagen original y la modificada. **Por ejemplo:**

El parque lleno de basura: “peligro”, “expulsión”;

El parque sin basura: “tranquilidad”, “bienestar”.

Tercera actividad de vinculación: Los caminos de la transformación

El ejercicio consiste en que los alumnos reflexionen sobre los caminos posibles que llevan de una realidad a otra:



Descripción de la tarea

Se cambia otra vez la asignación de cuadros a los grupos. Cada grupo piensa ahora en cómo se puede llegar de las imágenes de la realidad existente hacia las imágenes de la realidad deseada. La reflexión debe tener en cuenta los tres campos de orientación trabajados y basarse tanto en las imágenes (primera actividad) como en las palabras o frases (segunda actividad). Este ejercicio tiene como meta cinco resultados:

1. Una descripción específica del camino posible en cada campo. **Por ejemplo:** “Llevarse la basura hasta el próximo basurero”, “Antes de tirar basura en la calle me pongo en el lugar del otro que vive aquí”
2. Una descripción de cómo cada camino está vinculado con los demás caminos.

Por ejemplo: “Con cada objeto que yo no tiro en la calle, alguien puede caminar más seguro, las cloacas no se tapan y la ciudad está bella.”

3. Una lista de 10 condiciones que podrían obstaculizar y hasta impedir cada camino.

Por ejemplo: “Faltan basureros”, “costumbre de festejar tirando papeles”.

4. Una lista de 10 condiciones que favorecerían y facilitarían el conjunto de los caminos. **Por ejemplo:** “Aunque no cambien todos, mi ejemplo personal puede contagiar a otros”, “Dejar el material para envolver en la tienda donde se compra el objeto”

5. Una lista de lo que los jóvenes, dentro de sus posibilidades concretas, pueden hacer para que los cuatro caminos se construyan.

Es crucial que las propuestas estén vinculadas con la vida personal y cotidiana de cada alumno, para que no haya una evasión hacia generalidades. Al mismo tiempo, resulta igualmente importante que se piense libremente en el entretrejo social y las interdependencias de los caminos, incluso en aquellas propuestas que superan la capacidad y el “control” del individuo. Para este ejercicio es preciso que las ideas se dejen fluir libremente y especialmente sin que se cataloguen como imposibles, no realistas o idealistas.

Fundamento actividad integradora

Vincular para integrar

La *necesidad* de detenerse a mirar, el poder de la mirada, el *modo* de mirar, *mirar para otro lado*. Estas y otras referencias a la mirada han aparecido a lo largo de la guía. También decíamos al principio que el desafío para el docente no era enseñar más y mejor los valores (que los jóvenes ya conocen), sino ayudarlos a vincular estos valores con sus acciones cotidianas, tal como lo señalan los bloques procedimentales y actitudinales de todas las asignaturas. Así, en la medida en que vincular es *atar o fundar algo en otra cosa*⁵, estos bloques están haciendo referencia a que los estudiantes sean capaces de atar sus acciones a sus conocimientos. Es por ello que en la actividad integradora proponemos profundizar acerca de qué significa *vincular*. En este sentido, la actividad permite experimentar con la vinculación y plasmar en imágenes la plenitud a la que hace referencia la ley de educación nacional.

Los debates buscaron poner en evidencia que vincular es fundamental, y ahora agregamos que, además, vincular es un medio, un paso anterior y necesario para el atributo que realmente nos va a dar la posibilidad de ser individuos y ciudadanos plenos. Nos referimos a la capacidad de *integrar*, es decir de *constituir un todo*⁶. Este “todo” lo planteamos tanto para el individuo, – donde la integración entre sus partes con-

⁵ Diccionario de La Real Academia Española

⁶ Diccionario de La Real Academia Española

fiere sentido al todo de esa persona – como para la sociedad, donde la integración de cada persona contribuye a darle sentido al todo de la comunidad. Así, la importancia de la mirada es clave, porque ella misma tiene poder integrador y su ejercicio estimula la propia transformación y la de la comunidad, dando fuerza a ambos para involucrarse en el logro de esa transformación. Podemos decir entonces que *el desafío de los docentes es el de enseñar a mirar más y mejor*.

La actividad, por su parte, busca movilizar y generar imágenes interiores que expresen los vínculos y la integración entre los miembros y espacios de la sociedad. El siguiente cuadro se puede ofrecer a los alumnos como un modo de pensar en los vínculos entre los distintos campos de su vida personal, para plantearse ejemplos de cómo lo que uno hace en uno de ellos impacta en los otros.

LA COMPOSICIÓN DEL TODO EN LA VIDA DE LOS JÓVENES



Así, lo que está en la periferia aparece desvinculado de la percepción de la totalidad de la persona y en el centro, muestra la integración. Por ejemplo: un estudiante que en el campo de “la familia” es un buen hermano, que ayuda con los deberes, acompaña al colegio y contiene a su hermano menor (es decir, está en el centro), quizás en el campo “los amigos”, adhiere a acciones destructivas o dañinas por temor a ser dejado de lado (es decir, está en la periferia). O es mal alumno en el colegio (periferia) y en su trabajo, en cambio, un empleado ejemplar (centro). Sin duda él sabe que hay incoherencia entre sus distintos comportamientos. Este gráfico le permite ver que esas incoherencias son posibles porque mira su vida como espacios compartimentados.

PARTE 4

TRANSVERSALIDAD DE LA HERRAMIENTA

4.1 Vinculaciones con otras asignaturas del Polimodal

Contenidos básicos comunes

HUMANIDADES

Bloque 1: Lógica y Epistemología.

“Lógica: La enseñanza de la lógica contribuye a incrementar y hacer más rigurosa la capacidad de razonamiento de las alumnas y los alumnos. Con tal fin se propone el tratamiento de ciertas nociones básicas de lógica formal: componentes de los razonamientos o argumentos, tipos de argumento, validez o corrección, forma lógica. Dichas nociones son también necesarias para el estudio de la denominada “lógica informal”, centrada en el análisis de los argumentos expresados en lenguaje natural, que permitirá a los/las estudiantes desarrollar, entre otras, las capacidades de identificar vaguedades y ambigüedades, reconocer falacias y formular definiciones formalmente adecuadas.”

Bloque 2: Problemática filosófica.

“Se trata de reflexionar críticamente sobre los principios de valor, de modo tal que se promueva en los estudiantes la capacidad de asumir libre y responsablemente los valores universales frente a cualquier forma de relativismo o de etnocentrismo. Se trata, además, de desarrollar la capacidad de diálogo y de argumentación racional como instrumentos adecuados para resolver los conflictos y diferencias en las valoraciones, frente a cualquier forma de escepticismo o fundamentalismo. Se propicia de esta manera la formación de personas autónomas con un posicionamiento reflexivo, crítico y responsable frente a las normas y valoraciones sociales vigentes. Consideraciones básicas acerca de la persona, como sujeto moral, y del acto moral podrán dar elementos importantes para el discernimiento en diversas situaciones concretas como aquellas de las que se ocupa la ética aplicada a la medicina, a la economía, a la política, al medio ambiente y a los medios de comunicación.”

Bloque 3: Enfoque psicológico del individuo y los grupos: La conducta y los modelos del psiquismo.

“Se propone comenzar por analizar conceptos básicos de la psicología relativos al tema de la conducta. Se intentará ubicar al adolescente en el lugar de observador de sí mismo y de quienes lo rodean llevándolo a describir conductas propias de su grupo etario y de otros. Se propone plantear el tema integrando permanentemente las áreas de la conducta de manera de evitar las dicotomías mente-cuerpo e individuo-mundo externo.” Individuo y grupos: “Se propone el estudio de la personalidad, su estructuración y desarrollo, a partir de diversas perspectivas teóricas. La comprensión del individuo implica el estudio de los grupos, los roles, las normas, los tipos de liderazgo. El análisis en particular de la familia permite integrar diferentes contenidos de este bloque desde la perspectiva de la dinámica grupal. Acercar a los jóvenes al reconocimiento de esta dinámica les dará elementos para una mejor comprensión de las organizaciones en las que les toque actuar.”

LENGUAJES ARTÍSTICOS Y COMUNICACIONALES

Bloque 1: Arte, comunicación, significación y contextos.

“Los contenidos del bloque proponen el fortalecimiento de la capacidad de comprensión de las artes y la comunicación, sus significados y funciones según los contextos, teniendo en cuenta que en la producción y comprensión de los textos incide la articulación de los diferentes códigos (verbal, icónico, sonoro).” (...) “Comprender el significado de las producciones (audiovisuales, plásticas, teatrales, musicales u otras) desde el lugar del que las produce y el que las decepciona brindan al joven una mejor posibilidad de comprensión e interpretación del mundo. Reconocer el sentido profundo de las formas en las que se representan ideas, valores, sentimientos y emociones individuales y colectivas permitirá a los/las estudiantes detectar la articulación de dichas producciones con las dimensiones sociales, culturales, históricas, económicas y religiosas del contexto.”

Bloque 2: Lenguajes artísticos y comunicacionales.

“La propuesta se orienta a la identificación y selección de elementos de los diferentes lenguajes con vistas a su integración en producciones con distintos alcances y objetivos, monomediales o multimediales, que permitan su articulación con otros campos del conocimiento y posibiliten su aplicación con fines diversos. (...) Se trata

de que los estudiantes reconozcan los elementos de cada lenguaje, su organización e integración con otros, atendiendo a las dimensiones espaciales y temporales que ordenarán el ritmo de sus producciones, reconociendo en los mismos elementos que le confieren significado.”

LENGUA Y LITERATURA

Bloque 1: Lengua oral y escrita.

“Se tenderá al desempeño autónomo de los estudiantes en instancias de comunicación oral y escrita, en los procesos de comprensión y de producción de discursos complejos personal y socialmente significativos. (...) se propiciará la participación activa en situaciones de comunicación oral formal, como parlamentos, discursos o exposiciones, debates públicos, asambleas y reuniones de trabajo. Se dará prioridad a la escritura de textos argumentativos, que exigen a los estudiantes fundamentar adecuadamente las propias opiniones, refutar y contra argumentar.”

Bloque 3: Literatura

“Con respecto a la Literatura Argentina, se abordará un corpus de textos significativos que permita analizar su relación con procesos históricos, sociales, estéticos y lingüísticos nacionales, regionales y universales.”

Bloque 4: Contenidos procedimentales para la comprensión y producción de discursos sociales significativos.

“(…) procedimientos relativos a la creación lingüística y el pensamiento científico (como generación de ideas, hipótesis y predicciones), procedimientos relativos a la comunicación (como el uso de la expresión oral y escrita con selección de registro y formato y adecuación a la circunstancia comunicativa y al destinatario) y procedimientos relativos a la solución de problemas de comunicación oral y escrita (como la identificación de situación comunicativa, la exploración de estrategias de recepción y de producción, la actuación lingüística y la evaluación de los efectos comunicativos).”

Bloque 5: Contenidos actitudinales.

“Valoración de la Lengua como vínculo entre pensamiento y realidad y como expresión de la singularidad e interioridad humana. Apertura y disponibilidad para

contrastar la propia producción lingüística. Apreciación de la solidez argumentativa. Valoración de la calidad, claridad, belleza y presentación de las producciones orales y escritas. Valoración del vocabulario preciso. Disponibilidad para el pensamiento divergente y creativo. Confianza en las posibilidades de la lengua como vehículo de cohesión social. Rigurosidad en las observaciones, registros, clasificaciones, análisis y conclusiones.”

MATEMÁTICA

Bloque 3: Estadística y probabilidad.

“(…) resolver problemas que muestren la necesidad de una teoría cuantitativa que permita tomar decisiones en presencia de la incertidumbre (problema central de la estadística). (...) Se consolidarán y profundizarán los contenidos de estadística descriptiva utilizándolos para estudiar contenidos de otras disciplinas y buena parte de la información que se recibe a diario, por ejemplo, a través de los medios de comunicación. El alumno y la alumna deberán analizar de qué manera la forma de comunicar información incide en la interpretación de la misma (un mismo conjunto de datos representados en forma diferente pueden comunicar mensajes diferentes)”

Bloque 4: Contenidos procedimentales del quehacer matemático.

“Diferenciar las formas de prueba, conjetura y justificación válidas para la matemática de las que lo son en otras ciencias (por ejemplo las ciencias fácticas) en estrecha relación con los contenidos de lógica y epistemología del capítulo de humanidades, los acercará al uso correcto de los métodos y del lenguaje correspondiente al ámbito en que trabajan.”

Bloque 5: Contenidos actitudinales.

“Las actitudes seleccionadas han sido reunidas en cuatro grupos que remiten a la promoción de actitudes que hacen al desarrollo personal, sociocomunitario, del conocimiento científico-tecnológico y de la comunicación y la expresión de todos los y las estudiantes de la Educación Polimodal.” (...) “Desarrollo personal: Valoración del conocimiento matemático como formador de la personalidad en los planos cognitivo, afectivo y social. Tenacidad, esfuerzo y disciplina como condiciones necesarias del quehacer matemático productivo y como actitudes que contribuyen a llevar a cabo el proyecto de vida que se elija.” Desarrollo socio comunitario: Valoración de

la tolerancia y el pluralismo de ideas como requisitos tanto para el debate matemático como para la participación en la vida en sociedad. (...) Valoración del análisis de situaciones en base a la lógica y a las herramientas que da la matemática para la comprensión de las mismas y la toma de decisiones. (...) Desarrollo de la expresión y la comunicación. Valorización del lenguaje preciso, claro y conciso de la matemática como organizador del pensamiento.”

CIENCIAS SOCIALES

Bloque 2: los procesos históricos contemporáneos:

“(…) se analizará el rol del Estado y la relación de los movimientos sociales con el cambio político, enfatizando en la comprensión de los desarrollos de la democracia como régimen político, como conjunto de prácticas sociales y de modos de relación entre el espacio público y el privado, y como conjunto de valores. Se ampliará la cuestión de la sociedad civil y su vinculación con el Estado. Desde diversas perspectivas teóricas se profundizará el estudio de los diversos actores y estrategias sociales, de los vínculos familiares y comunitarios y de las redes de relaciones en el contexto de las diversas sociedades y culturas estudiadas. Se fortalecerá la comprensión de nuevas formas de ciudadanía política y social que se desarrollan en el mundo contemporáneo y, en particular, en América.” (...) “Los contenidos referidos al estudio de la cultura proponen profundizar en los conceptos de cultura y culturas a partir de diferentes perspectivas teóricas. Se focalizará en las cuestiones vinculadas a la identidad y la diversidad cultural, y sus continuidades y transformaciones a través del ciclo contemporáneo. Se analizará la dinámica cultural en las diferentes sociedades históricas y contemporáneas estudiadas, teniendo en cuenta el mundo de las ideas, los valores, las diversas concepciones, creencias religiosas y mentalidades y sus formas de expresión, y analizando algunas de las tendencias culturales contemporáneas. En ese marco se enfatizará el análisis y la comprensión de los fenómenos culturales juveniles.”

Bloque 3: la Argentina contemporánea.

“Se propiciará la reflexión en torno a la sociedad y la cultura. Se procurará que los alumnos profundicen en la cuestión de la identidad nacional y la diversidad cultural, enfatizando en las continuidades y transformaciones en el período contemporáneo. Se analizarán rasgos culturales locales, provinciales y nacionales, y manifestaciones de la cultura popular en la Argentina contemporánea.”

Bloque 4: Contenidos procedimentales para el conocimiento de la realidad social.

“La identificación y planteo de problemas e hipótesis lleva a la elaboración de explicaciones posibles que habrán de ser corroboradas o no a través de la indagación.” (...) “La interpretación permite que los estudiantes elaboren nuevos conocimientos en virtud del análisis, las comparaciones, las relaciones que se producen con la información obtenida. Se avanza en la elaboración de explicaciones más complejas y en conceptualizaciones de mayor grado de abstracción, vinculadas a las categorías de análisis de las Ciencias Sociales, y se profundiza la explicación intencional sobre la base del reconocimiento de otros puntos de vista diferentes. Se afianza la capacidad para contrastar y evaluar interpretaciones divergentes o contradictorias y se valoriza el significado de los “modelos” como marcos de referencia para aplicar a nuevos casos de estudio.” (...) “La comunicación: este contenido remite tanto a la transmisión de los resultados obtenidos como al debate e intercambio de ideas que se vinculan con el reconocimiento y utilización adecuados de los diferentes recursos expresivos. Adquiere particular relevancia la familiarización con normas, pautas y hábitos que hacen a la comunicación de las ideas en ámbitos académicos. Se recurrirá tanto a la comunicación oral y escrita, como a la no verbal, utilizando distintos soportes mediáticos.”

Bloque 5: Contenidos actitudinales.

“Desarrollo personal: Valoración del intercambio plural de ideas en la elaboración de conocimientos de las Ciencias Sociales. Disponibilidad para los desafíos intelectuales, y actitud responsable y constructiva en relación con actividades e investigaciones escolares en las que participa. Desarrollo socio comunitario: Comprensión crítica de los valores y de las prácticas que distinguen a las actividades humanas. (..) Afán por comprender y participar en la resolución de los problemas sociales. Comprensión, valoración y compromiso con la democracia como forma de gobierno, como práctica participativa y como conjunto de valores ligados a la búsqueda del bien común. (...) Capacidad para reconocer, respetar y aceptar las diferencias valorando el debate fundamentado. Valoración del lenguaje preciso, claro y sintético con utilización del vocabulario propio de las Ciencias Sociales.”

4.2 Otras actividades sugeridas

Materia	Actividades
Humanidades	<ul style="list-style-type: none"> ■ Identificar las vaguedades y ambigüedades y falacias en tres argumentos populares que legitiman la transgresión. ■ Identificar en la vida cotidiana actitudes que, de incrementarse, generarían una forma de fundamentalismo. Explicar su origen en base a los campos de orientación propuestos en la guía (Debate 1) ■ Debate sobre la diferencia entre “tener un sueño” y “tener un deseo” ■ Escribir un ensayo sobre “el papel de los bienes en la felicidad”
Lenguajes Artísticos y Comunicacionales	<ul style="list-style-type: none"> ■ Analizar el video para establecer una relación entre su modo de realización y las ideas, valores, sentimientos y emociones individuales y colectivas que busca despertar. ■ Analizar la película <i>Tiempo de Revancha</i>⁷ en relación al comportamiento transgresor de la sociedad argentina. ■ Analizar textos e imágenes de la publicidad para ver a qué campo de orientación (Debate 1) aluden. ■ Analizar textos e imágenes de publicidades para detectar si hacen hincapié en transgresiones. ■ Dibujar en 10 papeles 10 imágenes de momentos claves de la propia vida: (a) dejar a otro alumno contar “la historia” que él/ella ve, y (b) cambiar el orden de la secuencia de dibujos y dejarle a otro contar la “nueva historia”
Lengua y Literatura	<ul style="list-style-type: none"> ■ Escribir la “acusación de un fiscal” en un supuesto juicio a la corrupción. ■ Escribir la “defensa del abogado defensor” en un supuesto juicio a la corrupción. ■ Escribir la “sentencia final del juez”, en un supuesto juicio a la corrupción.
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> ■ Llevar a cabo la encuesta cuantitativa del libro <i>Resetear la sociedad</i> dentro de la escuela. Diseñar una encuesta cuantitativa similar.
Ciencias Sociales	<ul style="list-style-type: none"> ■ Investigar casos de corrupción en la época de la colonia. Investigar figuras históricas que combatieron la corrupción y analizar sus argumentos. ■ Preparación de un informe sobre la Oficina Anticorrupción de Argentina y las Oficinas Anticorrupción de otros países. ■ Analizar casos de Organizaciones No Gubernamentales internacionales y nacionales dedicadas a la transparencia y participación ciudadana, y debatir acerca de su rol, sus fortalezas, debilidades y oportunidades.

Bibliografía

- *Resetear la sociedad*. Oficina Anticorrupción, 2007.
- *Hacia una cultura de la transparencia*. Oficina Anticorrupción.
- Nino, Carlos. *Un país al margen de la ley*. Emecé, 1992.

7 Argentina. 1981. Adolfo Aristarain.



Cuando habitualmente se habla de la corrupción como un “problema cultural”, se está haciendo referencia a la corrupción estructural, cuyos rasgos característicos pueden resumirse en un bajo nivel de cumplimiento de las normas legales y de convivencia por parte de todos los actores sociales, a lo largo de un considerable lapso de tiempo. En tal contexto, si un Estado quiere “cambiar la cultura”, y hacerlo de modo eficiente, no puede actuar aisladamente, sino que necesariamente debe trabajar codo a codo con la sociedad en su conjunto. Esta es la convicción con la que la Dirección de Planificación de Políticas de Transparencia de la Oficina Anticorrupción viene trabajando en el marco de su *Proyecto de Fortalecimiento Institucional* – apoyado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y la Embajada Británica en Buenos Aires – a través del desarrollo de acciones dirigidas a comprometer a todos los ciudadanos en la lucha contra la corrupción y a terminar con la cultura de la transgresión.

El componente “*Formación Ética para Prevenir la Corrupción*” del mencionado Proyecto tiene como objetivos generales crear y promover conciencia social acerca de la importancia del respeto por el estado de derecho; divulgar entre los jóvenes temas referidos a la ética pública y promover su debate, tanto en el ámbito educativo como familiar; fortalecer la educación en valores con el fin de prevenir hechos de corrupción en todos los niveles de la vida social, y capacitar a los docentes para lograr la continuidad en el cumplimiento de los objetivos antes señalados. De este modo, la Oficina Anticorrupción se ha propuesto trabajar activamente con todos los protagonistas del sistema educativo a través de una herramienta pedagógica compuesta por tres materiales: el diagnóstico cuali-cuantitativo “**Resetear la Sociedad. Ideas de los jóvenes sobre la corrupción**”, el video “**¿Y vos qué?**” y la presente **Guía para el docente**. El objeto de esta publicación es asistir a quienes están frente a un aula a la hora de tratar estos temas, sirviéndole como guía de trabajo y como complemento del video para estimular el debate en clase.



Embajada Británica



Argentina



oficina
anticorrupción
República Argentina