



RUTAS DEL APRENDIZAJE

Versión 2015

¿Qué y cómo aprenden nuestros
estudiantes?



Área Curricular

Persona, Familia y Relaciones Humanas

1.º, 2.º, 3.º, 4.º y 5.º grados de Educación Secundaria



PERÚ

Ministerio
de Educación



RUTAS DEL APRENDIZAJE

Versión 2015

¿Qué y cómo aprenden nuestros
estudiantes?



Área Curricular

Persona, Familia y Relaciones Humanas

1.º, 2.º, 3.º, 4.º y 5.º grados de Educación Secundaria



PERÚ

Ministerio
de Educación

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Av. De la Arqueología, cuadra 2 - San Borja

Lima, Perú

Teléfono 615-5800

www.minedu.gob.pe

Versión 1.0

Tiraje: 80, 500 ejemplares

Elaboración:

Jimena Lucía Alcázar Fernández

Pedro Hugo Balvín Ramos

Marion Doreen Moody Villanueva

Colaboradores:

Roxana Aguilar Velarde, Nury Laura Bocanegra García, Luis Daniel Cárdenas Macher,

María Diez Hurtado, Veronikha Gomero Pretel, Viviana Guerrero Vargas,

Milagros Margarita Piñas Pedreros, Isela Sierralta Pinedo, Juan Carlos Townsend Jurado, Giovanni

Sandoval Lozano, Sulma Maruri Meza, Mónica Velasco Taype, Mariela Gloria Andrade Figueroa,

Adriana Russac Camacho, Juan Carlos Gonzales García de Castro, Edison Ferro Yopez

Corrector de estilo:

Óscar Malca Carcamo

Ilustraciones:

David Crispín Reyes

Diagramador:

Carmen Inga Colonia

Impreso por:

Quad/Graphics Perú S.A.

Av. Los Frutales 344 Ate – Lima

RUC: 20371828851

© Ministerio de Educación

Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción de este material por cualquier medio, total o parcialmente, sin permiso expreso de los editores.

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú: N° 2015-06494

Impreso en el Perú / *Printed in Peru*

En vista de que, en nuestra opinión, el lenguaje escrito no ha encontrado aún una manera satisfactoria de nombrar a ambos géneros con una sola palabra, en este fascículo se ha optado por emplear términos en masculino para referirse a ambos géneros.

Índice

Presentación	Pág. 5
1. Fundamentos y definiciones	7
1.1 El desarrollo personal	7
1.2 Conociendo a mis estudiantes los puedo orientar mejor	16
2. Competencias y capacidades	20
2.1 Competencia: Afirma su identidad	22
Capacidades	22
Mapa de progreso, capacidades e indicadores de la competencia	
"Afirma su identidad"	24
2.2 Competencia: Se desenvuelve éticamente	27
Capacidades	27
Mapa de progreso, capacidades e indicadores de la competencia	
"Se desenvuelve éticamente"	31
2.3 Campos temáticos	35
3. Orientaciones didácticas	37
3.1 Estrategias para la competencia "Afirma su identidad"	41
3.1.1 Estrategias de reflexión (individual y compartida)	41
3.1.2 Estrategias de autorregulación	51
3.1.3 Estrategias lúdicas	56

3.2 Estrategias para la competencia "Se desenvuelve éticamente"	61
3.2.1 Trabajo con dilemas morales	62
3.2.2 Construcción de conceptos identificando fuentes	69
3.2.3 El ensayo	78
Anexos:	
Mapas de progreso de las competencias	83
Lectura: Concepciones de la ética y formación escolar.....	85
Referencias bibliográficas	94

Presentación

Las Rutas del Aprendizaje son orientaciones pedagógicas y didácticas para una enseñanza efectiva de las competencias de cada área curricular, dando pautas útiles a los docentes de los tres niveles educativos de la Educación Básica Regular: Inicial, Primaria y Secundaria.

Presentan:

- Los enfoques y fundamentos que permiten entender el sentido y las finalidades de la enseñanza de las competencias, así como el marco teórico desde el cual se están entendiendo.
- Las competencias que deben ser trabajadas a lo largo de toda la escolaridad y las capacidades en las que se desagregan. Se define qué implica cada una, así como la combinación que se requiere para su desarrollo.
- Los estándares de las competencias, que se han establecido en mapas de progreso.
- Los indicadores de desempeño para cada una de las capacidades, por grado o ciclos, de acuerdo con la naturaleza de cada competencia.
- Orientaciones didácticas que facilitan la enseñanza y el aprendizaje de las competencias.

Definiciones básicas que nos permiten entender y trabajar con las Rutas del Aprendizaje:

1. Competencia

Llamamos competencia a la facultad que tiene una persona para actuar conscientemente en la resolución de un problema o el cumplimiento de exigencias complejas, usando flexible y creativamente sus conocimientos y habilidades, información o herramientas, así como sus valores, emociones y actitudes.

La competencia es un aprendizaje complejo, pues implica la transferencia y combinación apropiada de capacidades muy diversas para modificar una circunstancia y lograr un determinado propósito. Es un saber actuar contextualizado y creativo, y su aprendizaje es de carácter longitudinal, dado que se reitera a lo largo de toda la escolaridad. Ello a fin de que pueda irse complejizando de manera progresiva y permita al estudiante alcanzar niveles cada vez más altos de desempeño.

2. Capacidad

Desde el enfoque de competencias, hablamos de «capacidad» en el sentido amplio de «capacidades humanas». Así, las capacidades que pueden integrar una competencia combinan saberes de un campo más delimitado y su incremento genera nuestro desarrollo competente. Es fundamental ser conscientes de que si

bien las capacidades se pueden enseñar y desplegar de manera aislada, es su combinación (según lo que las circunstancias requieran) lo que permite su desarrollo. Desde esta perspectiva, importa el dominio específico de estas capacidades, pero es indispensable su combinación y utilización pertinente en contextos variados.

3. Estándar nacional

Los estándares nacionales de aprendizaje se establecen en los mapas de progreso y se definen allí como «metas de aprendizaje» en progresión, para identificar qué se espera lograr respecto de cada competencia por ciclo de escolaridad. Estas descripciones aportan los referentes comunes para monitorear y evaluar aprendizajes a nivel de sistema (evaluaciones externas de carácter nacional) y de aula (evaluaciones formativas y certificadoras del aprendizaje). En un sentido amplio, se denomina estándar a la definición clara de un criterio para reconocer la calidad de aquello que es objeto de medición y pertenece a una misma categoría. En este caso, como señalan los mapas de progreso, se indica el grado de dominio (o nivel de desempeño) que deben exhibir todos los estudiantes peruanos al final de cada ciclo de la Educación Básica con relación a las competencias.

Los estándares de aprendizaje no son instrumentos para homogeneizar a los estudiantes, ya que las competencias a que hacen referencia se proponen como un piso y no como un techo para la educación escolar en el país. Su única función es medir logros sobre los aprendizajes comunes en el país, que constituyen un derecho de todos.

4. Indicador de desempeño

Llamamos desempeño al grado de desenvolvimiento que un estudiante muestra en relación con un determinado fin. Es decir, tiene que ver con una actuación que logra un objetivo o cumple una tarea en la medida esperada. Un indicador de desempeño es el dato o información específica que sirve para planificar nuestras sesiones de aprendizaje y para valorar en esa actuación el grado de cumplimiento de una determinada expectativa. En el contexto del desarrollo curricular, los indicadores de desempeño se encuentran asociados al logro de una determinada capacidad. Así, una capacidad puede medirse a través de más de un indicador.

Las Rutas del Aprendizaje se han ido publicando desde el 2012 y están en revisión y ajuste permanente, a partir de su constante evaluación. Es de esperar, por ello, que en los siguientes años se sigan ajustando en cada una de sus partes. Estaremos muy atentos a tus aportes y sugerencias para ir mejorándolas en las próximas reediciones, de manera que sean más pertinentes y útiles para el logro de los aprendizajes a los que nuestros estudiantes tienen derecho.

1. Fundamentos y definiciones

El área de Persona, Familia y Relaciones Humanas busca contribuir al desarrollo integral de los estudiantes como personas autónomas que fortalecen su potencial y como miembros conscientes y activos de la sociedad.

Se responde así a la Ley General de Educación, que plantea, como fines de la educación peruana y como objetivos de la educación básica, formar personas que:

- Consoliden su identidad personal y social.
- Sean capaces de lograr su propia realización en todos los campos.
- Se integren de manera adecuada y crítica a la sociedad, para así ejercitar su ciudadanía en armonía con el entorno.
- Contribuyan a desarrollar una sociedad democrática, solidaria, justa, inclusiva, próspera, tolerante y forjadora de una cultura de paz, que afirme la identidad nacional, sustentada en la diversidad cultural, étnica y lingüística.
- Afronten los incesantes cambios en la sociedad y el conocimiento.

Consecuentemente, el área debe fomentar el desarrollo de competencias que contribuyan a que las personas se sientan bien consigo mismas, desplieguen su potencial y afirmen su autonomía para una completa realización personal, en armonía con su entorno.

1.1 El desarrollo personal

El enfoque principal del área de Persona, Familia y Relaciones Humanas es el de "Desarrollo Humano", entendido como la expansión de la libertad de la persona; ello implica facilitar el despliegue de la capacidad para elegir y construir la vida que cada uno considere valiosa. Este enfoque es un método general para establecer distintos niveles del bienestar humano, en todos los aspectos de la vida, y pone sus necesidades, aspiraciones y capacidades en el centro del esfuerzo por su desarrollo. Se trata, pues, de un desarrollo enfocado en las personas y su bienestar. En esta dimensión de análisis y situando el desarrollo humano en una perspectiva pedagógica y psicológica, se explica que el área ponga énfasis en la construcción de la autonomía, siendo su eje central el desarrollo personal.

El desarrollo personal es fundamental para estar en armonía con uno mismo, con los otros y con la naturaleza; es la base para la vida en comunidad y la realización personal. Las personas tienen mayores oportunidades para mejorar su calidad de vida, generar su propio bienestar y el de los demás y ejercer sus derechos, teniendo, por lo tanto, mayores posibilidades de ser felices.

Los seres humanos buscamos el bienestar, que va de la mano con nuestra realización plena. Esto se logra desarrollando la autonomía, que permite que las personas construyan su propia identidad y se hagan cargo de sus relaciones interpersonales, de su sexualidad, de su aprendizaje, de su posicionamiento ético y, en última instancia, del sentido que le van dando a su existencia.



Ello requiere de un sistema educativo que integre todas las dimensiones de la persona: la afectiva, la biológica, la cognitiva, la social, la sexual, la ética y la espiritual, evitando abordar el desarrollo de manera fragmentada y cuidando no desatender ninguna de estas dimensiones.

A pesar de los esfuerzos de muchos docentes, cuya vocación e intuición formativa han marcado la diferencia en la vida de muchos estudiantes, con frecuencia hemos tendido a priorizar lo cognitivo sobre lo emocional, lo mental sobre lo corporal, lo homogéneo sobre lo diverso. Frente a esta situación, se presenta el reto de recoger y sistematizar el trabajo de tantos docentes para traducirlo en prácticas formativas planificadas, sistemáticas y funcionales, que formen parte de los objetivos de la escuela y que posibiliten una articulación armoniosa en el desarrollo de estas distintas dimensiones que, evidentemente, son vividas por las personas de manera integrada en la realidad cotidiana.

Desde la segunda mitad del siglo XX, el tejido social en el Perú se ha reconfigurado debido, principalmente, a la migración de la gente del campo a la ciudad. Este hecho ha generado la posibilidad de construir la identidad desde la alteridad, es decir, desde el reconocimiento del otro, descubriendo no solo lo que nos diferencia, sino también lo

que nos une. El encuentro entre diferentes culturas significa un enriquecimiento mutuo a partir de la construcción de espacios y manifestaciones culturales como resultado de la combinación de diferentes realidades. No obstante, la migración ha conllevado también un grado de desarraigo territorial y cultural para muchas personas. Con una urbanización desordenada, las grandes ciudades se han ido haciendo cada vez más heterogéneas, al punto que hoy los niños y adolescentes disponen de nuevos referentes sociales y culturales que hacen compleja, y a veces hasta conflictiva, la formación de identidades.

Por otro lado, fenómenos como la globalización y el uso de nuevas tecnologías, sobre todo en el campo de las comunicaciones, han ampliado los horizontes para la construcción de la propia identidad y de las relaciones sociales.

La experiencia de inmediatez y simultaneidad que ofrece el acceso a la realidad virtual y su capacidad de orientar el sentido de pertenencia de lo local a lo global se han convertido en una oportunidad para el desarrollo de habilidades y procesos de vinculación de las nuevas generaciones. Sin embargo, el contacto de niños y jóvenes con un flujo constante e ilimitado de información requiere de un acompañamiento y orientación adecuados; de lo contrario, puede generar confusión en el proceso de afirmación de la identidad.



Este escenario plantea a su vez nuevos desafíos y oportunidades. Actualmente, los niños y adolescentes tienen expresiones culturales distintas a las de sus padres, cuyos contenidos y valores representan, muchas veces, un gran salto con relación a su herencia familiar, pues son el resultado de las múltiples experiencias que viven en sus entornos. Ellos tienen una nueva relación con el medio, que no se vincula únicamente con los conocimientos proporcionados por el mundo adulto (tanto familia como escuela), sino también con sus propias emociones e interpretación de la realidad.

En este contexto, es necesario promover y acompañar los procesos de reconocimiento y articulación de las diversas identidades que nos definen como personas y que, con frecuencia, entran en conflicto en una realidad multiculturalmente cambiante y diversa.

Es importante, igualmente, potenciar las condiciones y oportunidades de las personas para tomar decisiones sobre su propia vida. Es cierto que es responsabilidad de los adultos brindar a los niños la protección que necesitan. Pero ello debe ir de la mano con una visión de la educación que fomente la autonomía. No se trata de limitar las iniciativas de los niños, se trata más bien de acompañarlos en el proceso de pensar y decidir por sí mismos a cada paso.

Cabe destacar la existencia, a nivel colectivo, de una actitud emprendedora ante la vida, que estimula la creatividad e ingenio frente a situaciones de adversidad, que se desarrolla al margen de la educación formal y que forma parte de la idiosincrasia peruana.

Esta actitud, sin embargo, también presenta algunos rasgos limitantes, como su carácter cortoplacista y su escasa vinculación con una reflexión ética en relación con el conjunto de la sociedad. Ante esta realidad, la escuela se ve enfrentada al reto de incorporar esta actitud autónoma, fortaleciéndola al articularla con otros aspectos del desarrollo personal.

Es importante, asimismo, educar en el reconocimiento y manejo de las propias emociones. Ante el ritmo de vida actual, que genera una tendencia a la impulsividad y a las reacciones rápidas -en especial en las nuevas generaciones-, resulta importante brindar herramientas para desarrollar perseverancia, asertividad y tolerancia a la frustración. De esta manera se estará aportando en la formación del carácter, autoestima y optimismo ante la vida.

Es necesario formar personas autónomas desde su vínculo con los demás, que confíen en sus capacidades y desarrollen sus potencialidades. Personas que sean capaces de expresarse afectivamente, autorregularse y motivarse a sí mismas para alcanzar sus metas, incluso en contextos de estrés, así como de influir activamente en su entorno y sentirse realizadas.

Asimismo, para lograr desenvolverse en la sociedad del conocimiento con una autonomía auténtica y productiva, resulta necesario desarrollar habilidades metacognitivas que permitan al individuo elegir qué, cómo y para qué aprender, superando comportamientos dependientes en la construcción de sus propios conocimientos y proyectándolos más allá de la actividad escolar.

Por otro lado, es necesaria una educación sexual que no se limite a lo biológico-reproductivo. Frente a la influencia de los medios de comunicación -que muchas veces presentan una imagen distorsionada de la sexualidad, restringiéndola a lo genital y a relaciones frágiles, desvinculándola de la persona como ser integral-, resulta indispensable una educación sexual integral que combata mitos, estereotipos y prejuicios, y busque prevenir comportamientos de riesgo y/o violencia. Afortunadamente, en las últimas décadas se ha originado una tendencia a que las escuelas dispongan de espacios para dialogar sobre estos temas y los estudiantes reciban una orientación apropiada sobre la sexualidad, desde una perspectiva educativa, considerándola como un aprendizaje indispensable para su desarrollo integral.

Resulta fundamental una educación sexual integral para niños y adolescentes, para que conozcan, aprecien y se apropien de su cuerpo; tengan un desarrollo armónico y seguro; y se relacionen con equidad e igualdad de género, atendiendo y respetando la diversidad cultural. Asimismo, es importante que desarrollen capacidades para poder informarse y tomar decisiones con autonomía que les permitan valorarse y disfrutar plenamente de una sexualidad saludable y responsable, de acuerdo a su proceso de desarrollo y ejerciendo sus derechos.

Sobre este tema existen referentes importantes, como la Conferencia Internacional de Población y Desarrollo, y el Plan de Acción de El Cairo (1994), que plantean el acceso universal a los servicios de salud reproductiva, incluyendo la planificación familiar y la salud sexual. También es importante la Declaración Prevenir con Educación (2008), que señala la necesidad de implementar y fortalecer estrategias sobre Educación Integral en Sexualidad, considerando una educación temprana que incluya información y acciones de acompañamiento y orientación, así como la incorporación de aspectos emocionales, de género, sociales, éticos y biológicos. En todos los casos, el sustento fundamental está en asumir el desarrollo de la sexualidad como un derecho humano, que, además, es parte del contenido esencial del derecho a la educación.

La escuela se ha ido convirtiendo, cada vez más, en uno de los espacios principales –si no el principal- de socialización para niños y adolescentes. Es allí donde se suelen establecer las interacciones con los pares y las relaciones más estables de amistad que a veces duran toda la vida.

Por ello y considerando la trascendencia de la socialización para el desarrollo personal, es importante formar personas con capacidad empática, que se relacionen con los demás de forma solidaria y asertiva, y que sean capaces de generar vínculos afectivos que los ayuden a crecer socialmente, a disfrutar de la vida y a enfrentar las situaciones difíciles que pudieran presentarse.



El establecimiento de relaciones sólidas y significativas permitirá, además, contrarrestar las situaciones de violencia y exclusión que podrían presentarse en la escuela, como la indiferencia, discriminación y acoso escolar, que son reflejo de las tensiones y desequilibrios de la sociedad actual.

La dinámica tradicional en la escuela se ha organizado con base en relaciones asimétricas que subordinan a niños y adolescentes a la autoridad de los adultos. Se ha tendido a limitar los espacios de participación de los niños, su posibilidad de opinar y de tomar decisiones, así como de asumir responsabilidades, desconociendo su capacidad de reflexionar y actuar de manera independiente.

La disciplina asumida parte de la obediencia, en una concepción donde la capacidad crítica y reflexiva se percibe como problemática. Asimismo, la individualidad y las identidades personales, sociales y culturales se han tornado invisibles, buscando más bien la uniformidad rígida y estereotipada de lo que es “correcto”, del modelo que propone y alienta la escuela.

La Convención Internacional de los Derechos del Niño (1990) trajo consigo un cambio importante que ha contribuido a repensar estas relaciones de poder entre generaciones, fundamentando este nuevo aprendizaje. La Convención reconoce a niños y adolescentes como sujetos de derecho amparados por la ley. Si bien aún queda camino por recorrer, este proceso complejo y contradictorio ha contribuido a reconocer y promover el derecho a la opinión y participación de los niños, así como también a establecer diálogos intergeneracionales más horizontales.

Además, a pesar de que en el Perú la escuela es un espacio de encuentro y la educación es un derecho que el Estado reconoce para todas y todos por igual, las prácticas basadas en los prejuicios, el racismo y la discriminación prevalecen en algunos ámbitos más que en otros. Por ello, resulta crucial promover en las nuevas generaciones la disposición a construir un proceso de enriquecimiento y de interaprendizaje a través del diálogo intercultural y a partir de la interacción, conocimiento y valoración de las diferentes realidades culturales del país.

Una dimensión fundamental del ser humano, como individuo que vive en sociedad, es la ética construida en la relación con los demás. La formación de esta dimensión va más allá de la simple transmisión de un conjunto de valores considerados como positivos o deseables. Implica más bien generar un estilo de vida, sustentado en un conjunto de principios éticos construidos y asumidos a nivel personal, que se enmarquen en un modelo de sociedad democrática.

Esto brindará las herramientas para cuestionar la disociación existente, en muchas personas, entre los valores éticos que declaran como fundamentales en su vida y aquellos “valores” que rigen su actuar cotidiano desde una visión a menudo materialista, pragmática y consumista de la vida. Los grandes niveles de corrupción, legitimados con frecuencia desde la “cultura de la viveza”, evidencian la importancia de implementar nuevos modelos pedagógicos en la formación ética.



Sin embargo, frente a esta realidad limitante, existe también una conciencia social y una demanda educativa que exige el desarrollo de valores éticos como prioridad de aprendizaje para los estudiantes –para enfrentar los desafíos del futuro– tal como se evidenció en la Consulta Nacional por la Educación.

Desde esta perspectiva, la reflexión ética representa, además, una alternativa válida para articular y complementar las diferentes visiones e interpretaciones de la diversa realidad peruana, que se encuentran habitualmente confrontadas en los enfoques de derechos y buen vivir.

En este contexto, la escuela asume el reto de formar personas capaces de reflexionar y actuar en coherencia con principios éticos plenamente adquiridos desde una reflexión personal que se alimenta del diálogo con los otros, convirtiendo a la reflexión ética en un saber práctico que promueva niveles crecientes de autonomía en la moral de los estudiantes.

Pero, además, es importante incentivar la búsqueda de lo trascendente y del sentido de la propia vida. En una sociedad en la cual lo práctico prevalece y donde el individualismo hace con frecuencia perder de vista la dimensión del “nosotros”, no es rara en muchas personas una sensación de vacío existencial. Ello desensibiliza al individuo hacia su propia especie y hacia la naturaleza, generando una actitud utilitarista y poco respetuosa del planeta.

Frente a esta realidad, se hace urgente formar personas que recuperen la conciencia de su vínculo con el entorno; personas capaces de ver más allá de sus impulsos inmediatos y de buscar el sentido de la vida; personas que vayan experimentando la felicidad en lo cotidiano desde la conciencia de su vínculo con la humanidad y la naturaleza.

El área de **Persona, Familia y Relaciones Humanas** parte de un enfoque que busca integrar las dimensiones afectiva, biológica, cognitiva, social, sexual, ética y espiritual,

ayudando al estudiante a superar individualismos y a reconocerse como parte de la humanidad y la naturaleza, construyendo su identidad desde vínculos que lo orienten a la búsqueda de su bienestar.

Se toma aquí como referencia la concepción de bienestar planteada por el PNUD (2001), entendida como “Creación de un entorno en el que las personas puedan hacer plenamente realidad sus posibilidades de vivir en forma productiva y creadora de acuerdo con sus necesidades e intereses”, que se concreta en el conjunto de condiciones que nos hacen sentir vivos y auténticos, y que nos ayudan a crecer como personas. El bienestar, en este sentido amplio, se relaciona con estar satisfecho con la vida y con la experiencia subjetiva de felicidad, fruto de la reflexión sobre el balance de nuestras experiencias cotidianas.

La naturaleza de esta área se vincula con procesos centrales del desarrollo de la persona que deben ser promovidos, orientados y fortalecidos. Por lo tanto, requiere de situaciones significativas de aprendizaje y del aprovechamiento pedagógico de acontecimientos cotidianos de carácter vivencial pertinentes, en tanto recojan los intereses y necesidades de los estudiantes.

Este carácter vivencial supone lograr aprendizajes que favorezcan la creatividad, la exploración, la expresión de emociones, la apropiación del cuerpo y del espacio, el manejo de retos y la socialización desde lo lúdico, el humor y la alegría. Desde esta perspectiva, el desarrollo del área se plantea a partir de estrategias centradas en la acción, donde la teoría es un medio que permite explicar la realidad para poder intervenir en ella y, si es necesario, también transformarla, haciendo que los aprendizajes sean significativos y aplicables a la vida diaria.



El eje clave del área es el desarrollo de la autonomía. La autonomía involucra un sentimiento íntimo de confianza, que se desarrolla al lograr resolver problemas en distintas situaciones de la vida cotidiana. Además, permite expresar posiciones en diferentes circunstancias, tomar decisiones y actuar por iniciativa propia y con seguridad de acuerdo a principios éticos. De esta manera se formarán personas que puedan manejar mejor la presión social, regular su comportamiento, clarificar su propósito en la vida y favorecer su crecimiento personal tomando en cuenta a los demás.

El desarrollo de la autonomía plantea el reto de lograr el diálogo entre los modelos de socialización independiente (característicos de las sociedades industriales y tecnológicas, donde la meta es un individuo autónomo y autorrealizado) e interdependiente (característicos de las sociedades rurales, indígenas y excluidas, donde las metas personales se orientan, idealmente, al servicio de la comunidad). La construcción de la autonomía se asume finalmente como un proceso que, a nivel formal, no puede considerarse en términos absolutos como el paso de la heteronomía a la autonomía, sino más bien de la construcción permanente y siempre inacabada de niveles crecientes de autonomía.

Otro aspecto importante en esta área es la construcción de la propia identidad. La identidad puede definirse como un proceso subjetivo por el que se establece la diferencia respecto a otros sujetos y al entorno social, asumiendo patrones culturales que son valorados por el entorno inmediato. Pero, además, esta autoidentificación debe ser reconocida por los demás sujetos del grupo. Así, la construcción de la identidad implica integrar la percepción que la persona tiene de sí misma y la que recibe de los demás.

Supone, igualmente, asumir que no existe una identidad única, ni en la persona ni a lo largo de su desarrollo evolutivo. Más que "una identidad", lo que tenemos es una combinación de distintas identidades, cada una fruto de nuestras pertenencias, relaciones y vivencias. Cada persona construye su identidad de acuerdo a su sentido de pertenencia: familia, género, lugar donde vive, etnia, cultura, educación, edad. Asimismo, las relaciones con otras personas son también importantes en esta construcción, en todas sus dimensiones.

Al vivir en sociedad, las personas suelen tener sentimientos de pertenencia respecto de una gran diversidad de grupos. La construcción de la identidad del estudiante se desarrolla en la convivencia con sus grupos de pares y adultos, empezando por el más cercano, como es la familia. La identidad, entonces, no es "una" e inmutable, sino más bien múltiple, y puede vincularse con una diversidad de grupos, desde el más próximo al más amplio e inclusivo como es la humanidad.

Por lo tanto, es importante que la persona, en su proceso de formación, sea capaz de reconocer, valorar y articular las diferentes identidades que la definen, así como las raíces históricas y culturales que le generan sentidos de pertenencia. Por ejemplo, una persona a lo largo de su vida puede asumir que es mujer, limeña y urbana, pero también descendiente de migrantes ayacuchanos rurales, profesional y feminista, heterosexual y católica, es decir, tiene diferentes identidades que pueden cambiar a lo largo de su vida y que, en algún momento, pueden entrar en contradicción.

Educar para fortalecer la identidad no quiere decir reforzar el concepto de una identidad “ideal”, en la cual todos debemos encajar. De lo que se trata más bien es que cada persona pueda –a su propio ritmo y criterio– ser consciente de las características que la hacen única y aquellas que la hacen semejante a otros.

Es importante considerar, según el contexto, la incorporación de las tecnologías de la información y comunicación. Estas proporcionan un espacio de interacción virtual para la construcción de una identidad digital, así como redes de soporte afectivo y social. Son también un componente principal para la gestión del conocimiento en el proceso de “aprender a aprender”, además de tener un carácter instrumental, pues constituyen una herramienta fundamental para la búsqueda, selección y tratamiento de la información en la totalidad de competencias a desarrollar.

El desarrollo personal se da permanentemente en función de las experiencias dentro y fuera del aula. Por lo tanto, demanda un trabajo colaborativo entre los docentes de la institución educativa. Un factor estratégico consiste en que los docentes desarrollen a nivel personal las competencias propuestas para los estudiantes, reflexionando sobre los procesos de construcción de su identidad, su marco de valores y actitudes, necesidades y vínculos emocionales y sociales. Por ejemplo, un docente que sea capaz de comunicarse asertivamente, desde un diálogo horizontal y respetuoso de las diferencias, podrá orientar de mejor forma el aprendizaje del estudiante para establecer relaciones afectivas positivas en su entorno. Los docentes deberán ser conscientes de que están educando a través de sus palabras y acciones, haciendo visible un currículo oculto que hay que hacer coherente a través del desarrollo personal que se espera lograr.

No obstante, si bien el rol del docente resulta fundamental, no es suficiente. Hace falta generar en la escuela un clima institucional que promueva una dinámica de trabajo colaborativo, con espacios para la creatividad, las opiniones críticas, la manifestación saludable de emociones y sentimientos, la expresión de la espontaneidad y la alegría. En esa misma línea, se requiere también de autoridades educativas sensibles y comprometidas con esta visión de escuela amigable que prioriza a la persona.

1.2 Conociendo a mis estudiantes los puedo orientar mejor

La búsqueda de la identidad es la característica principal de la adolescencia. Las profundas transformaciones que experimentan los adolescentes los llevan a preguntarse respecto de sí mismos y a adaptarse gradualmente a los cambios que se van dando.

En este proceso de búsqueda, exploran ideas, comportamientos e imágenes de sí mismos que someten a prueba ante sí y ante los demás. Esta exploración los lleva poco a poco a comprometerse con algunos de estos aspectos, a medida que descubren y desarrollan las características que les son más propias.

En este proceso son frecuentes las contradicciones, que se perciban a sí mismos de una manera y actúen de otra, según los ambientes o grupos en los que se encuentren.

Durante la adolescencia, las relaciones con el grupo de pares adquieren la mayor importancia. Gran cantidad de sus vivencias y aprendizajes ocurren entre amigos que pasan juntos mucho tiempo, comparten experiencias e intereses comunes y pueden ser fuente de apoyo y modelo. Sin embargo, pueden ser también fuente de presión, buscando que los adolescentes cumplan con las expectativas del grupo.

En esta etapa los muchachos intentan diferenciarse de los adultos y suelen cuestionar su autoridad, ya sea a través de la discusión por los límites y normas, el lenguaje, la manera de vestir, las costumbres o cualquier otra forma de oponerse.

Los adolescentes experimentan ambivalencia entre su deseo de independencia, buscando ampliar los límites al máximo, y su necesidad de cercanía y protección. En la conquista progresiva de su autonomía, desean hacer uso completo de su libertad, mientras van adquiriendo sentido de responsabilidad.

Una de las transformaciones que genera mayor impacto es la maduración sexual. La maduración de las glándulas sexuales supone el inicio de un proceso que involucra la imagen de sí mismos, su relación con sus pares (tanto de su género como del opuesto), el manejo de sus impulsos, sensaciones, etc.

En esta etapa desarrollan más el pensamiento abstracto y relacionan sus preocupaciones desde el punto de vista cognitivo con interrogantes que requieren explicaciones racionales de hechos, fenómenos y procesos de la realidad. Este pensamiento abstracto les permite intuir, adivinar o deducir situaciones a partir de la observación.

El desarrollo moral durante la adolescencia también implica una etapa característica. Distanciados emocionalmente del mundo adulto y de todo lo que lo vincula a la niñez,



los adolescentes buscan al mismo tiempo pautas en torno a las cuales orientar su vida. Este desarrollo es complejo porque involucra las emociones, la identidad, el razonamiento y el comportamiento moral, entre otros.

La intensidad de las transformaciones y la necesidad de adaptarse a ellas despiertan una gran sensibilidad emocional, que está sujeta a cambios repentinos en los adolescentes.

Es un error pensar que los adolescentes no se plantean los grandes temas de la vida, y es un error verlos como unos jóvenes que solo piensan en divertirse y en pasarla bien.

Los adolescentes, por regla general:



Finalmente, los docentes debemos tener en cuenta la gran diversidad de estudiantes en el país. Debemos respetar esta diversidad incluyendo a todos, ser capaces de dialogar con ellos y presentarles proyectos que respondan a las necesidades de cada región y de cada entorno, considerando a jóvenes con y sin necesidades educativas individuales (culturales, étnicas, de discapacidad, talento y superdotación) para que amplíen y ejerzan sus derechos, y se realicen de acuerdo a sus necesidades individuales y de contexto.



2. Competencias y capacidades

Los seres humanos somos una unidad. En la vida real, nos desarrollamos y actuamos de manera integral, aunque por razones pedagógicas los maestros tiendan a dividir a la persona en dimensiones y aspectos aislados. En el área de Persona, Familia y Relaciones Humanas no es posible trabajar solo algunos aspectos, sin tener en cuenta los demás. De la misma manera, si descuidamos o postergamos una dimensión, las otras se verán afectadas, pues todas están interrelacionadas. No se puede desarrollar la capacidad empática sin el crecimiento de la autovaloración. La construcción de la identidad debe tomar en cuenta la sexualidad y la reflexión ética debe alimentarse de la gestión del propio aprendizaje.

El desarrollo personal busca que los estudiantes se desenvuelvan cada vez con mayor autonomía en distintos contextos y situaciones, que puedan tomar decisiones conscientes y encaminar sus vidas para alcanzar su realización personal y felicidad, en armonía con el entorno. Ello implica un crecimiento integral y articulado de sus diversas dimensiones, que les permita afirmar su identidad, desenvolverse éticamente, relacionarse empática y asertivamente con los demás, tener una vivencia plena y responsable de su sexualidad, gestionar su propio aprendizaje y buscar el sentido de la existencia.

En esta oportunidad nos centraremos en dos competencias importantes del desarrollo personal:

Afirma su identidad

Se desenvuelve
éticamente

El mapa de progreso de estas competencias está organizado en cuatro niveles de logro (marcados por el final de los ciclos II, IV, VI y VII) porque su desarrollo requiere de un tiempo prolongado. Además, el proceso depende mucho del desarrollo psicológico y físico de cada estudiante, de su historia familiar y personal, y de la cultura de la que forma parte. En ese sentido, su progresión varía significativamente de acuerdo con las características individuales y culturales de cada persona. En las matrices de

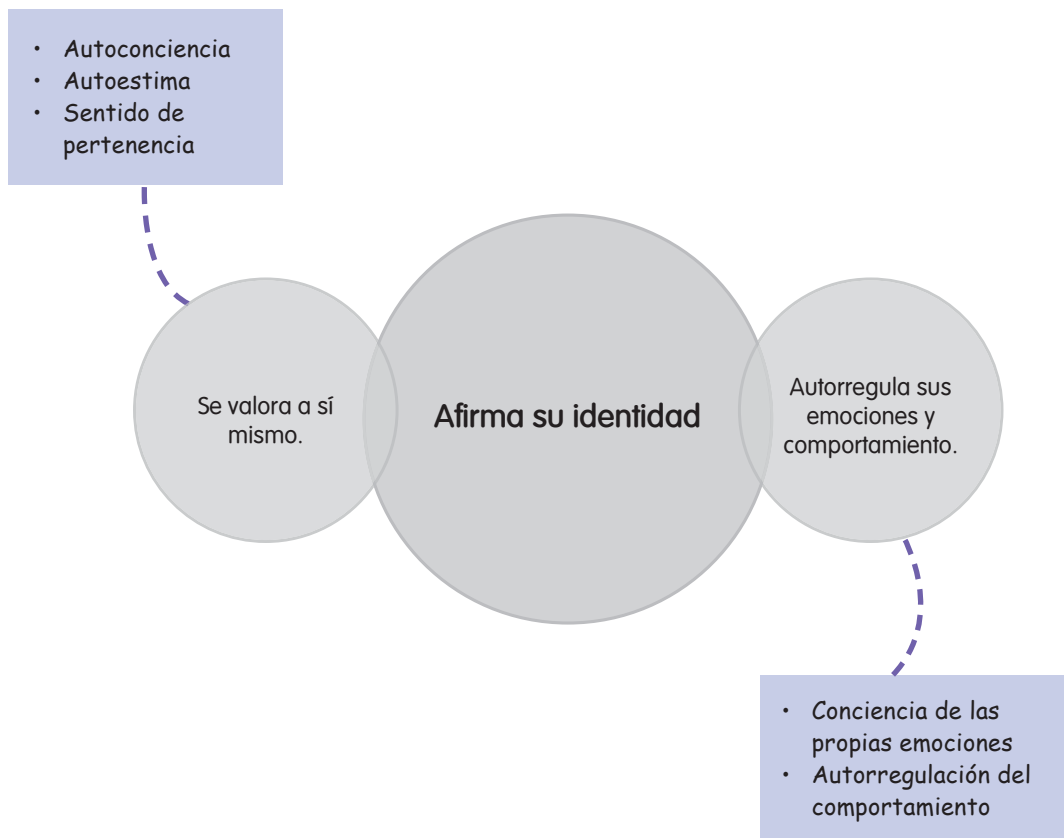
indicadores se señalan “posibles” indicadores de desempeño, destacando que las competencias no se dan de una forma única y rígida.

Veamos lo que puede ocurrir en el aula en torno al desarrollo personal...



2.1 Competencia: Afirma su identidad

Para afirmar y valorar la propia identidad, el estudiante debe conocerse y apreciarse, partiendo por reconocer las distintas identidades que lo definen y las raíces históricas y culturales que le dan sentido de pertenencia. Además, implica aprender a manejar sus emociones y su comportamiento cuando interactúa con otros. Todo ello le permite desarrollar seguridad y confianza en sí mismo, necesarias para actuar de manera autónoma en diferentes contextos.



CAPACIDADES

- **Se valora a sí mismo.** Implica un proceso de conocimiento, valoración y aceptación de uno mismo como ser singular y diferente de los demás. Ello supone el reconocimiento de sus características personales y de sus raíces familiares, sociales y culturales.
- **Autorregula sus emociones y comportamiento.** Implica la habilidad de reconocer y tomar conciencia de las propias emociones, a fin de poder expresarlas de manera regulada, considerando el contexto. Ello permite aprender a modular su comportamiento, de acuerdo a su proceso de desarrollo, en favor de su bienestar y el de los otros.

El autoconocimiento permite familiarizarse con las propias emociones y los mecanismos que las ponen en marcha, facilitando el desarrollo del manejo emocional. Conocerse, valorarse y manejar las emociones estimula la confianza en uno mismo y el proceso dinámico de articular las distintas identidades en un individuo único y satisfecho consigo mismo.

En secundaria, el desarrollo de esta competencia se hace evidente cuando el estudiante aprende a utilizar estrategias para regular sus emociones y la impulsividad ante diversas situaciones, lo que le permite mejorar sus relaciones con los demás. Asimismo, debe ser capaz de definir sus características personales, aceptar sus cambios y sus permanencias, valorarse a sí mismo, asumir su capacidad para solucionar problemas y aceptar retos desde el respeto a la diversidad personal, familiar, escolar y cultural.

Explicación de las capacidades

- **Se valora a sí mismo.** En los ciclos VI y VII, el estudiante es capaz de definir sus características personales con base en el conocimiento sobre sí mismo, expresando su satisfacción y orgullo por ser quien es, con todas sus particularidades. Por ejemplo, puede decir: "Soy un poco desordenado y distraído, pero a la vez inteligente y creativo"; o bien, "de pequeña era más paciente, ahora puedo ser impaciente y hasta explosiva, pero quiero mucho a mis amigos y el enojo nunca me dura mucho".

Asimismo, reconoce la importancia de las tradiciones y costumbres de su grupo y las de otros, actuando en forma respetuosa, reivindicando su pertenencia a una historia y tradición, al tiempo que es consciente de su individualidad. Por ejemplo, puede decir: "A mí me enorgullece ir cada año a Puno con mi familia para bailar en la Fiesta de la Candelaria, todos bailamos... Pero también me gusta escuchar rock, aunque mi papá dice que esa música parece ruido".

- **Autorregula sus emociones y comportamiento.** En estos últimos ciclos, el estudiante es capaz de interpretar sus emociones y sentimientos en distintas situaciones, analizando sus causas y consecuencias. Esto le permite manejar cada vez mejor sus reacciones e impulsos: "A veces me provoca quedarme durmiendo en vez de levantarme cuando suena el despertador, pero lo que hago es saltar de la cama sin pensar, así el frío me despierta y no doy tiempo a que la flojera me gane". Desarrolla también su capacidad de utilizar estrategias anticipatorias y exploratorias de autorregulación, buscando su bienestar y el de los demás: "Yo siempre escucho música alegre en las mañanas, porque así me voy al colegio de buen humor, me llevo bien con todos, y hasta disfruto las clases y aprendo mejor"; o "Cuando tenemos partido, pienso en momentos emocionantes en los que hemos ganado con las justas; así llego acelerado y motivado, listo para entrar a ganar dando lo mejor".

Mapa de progreso, capacidades e indicadores de la competencia “Afirma su identidad”

A continuación les presentamos una matriz que muestra de manera integrada el estándar de aprendizaje (mapa de progreso), así como los posibles indicadores de desempeño de las capacidades para el desarrollo de la competencia. Los niveles de los mapas de progreso muestran una definición clara y consensuada de las metas de aprendizaje que deben ser logradas por todos los estudiantes al concluir un ciclo o periodo determinado. En ese sentido, son un referente para la planificación y la evaluación, pues nos muestran el desempeño global que deben alcanzar nuestros estudiantes en cada una de las competencias.

Las matrices de posibles desempeños son un apoyo para nuestra planificación, pues nos muestran indicadores que son útiles para diseñar nuestras sesiones de aprendizaje; pueden ser útiles también para diseñar instrumentos de evaluación, pero no nos olvidemos de que en nuestro actual enfoque curricular, al final, debemos generar instrumentos que permitan evidenciar el desempeño integral de las competencias.

En resumen, ambos referentes nos ayudan tanto a la planificación como a la evaluación; uno nos muestra desempeños más acotados (indicadores de desempeño), mientras que el otro nos muestra un desempeño complejo (mapas de progreso).

Hemos colocado el nivel anterior y posterior al ciclo correspondiente para que podamos identificar en qué nivel de desempeño se encuentra cada uno de nuestros estudiantes, y así diseñar actividades adecuadas para cada uno de ellos.

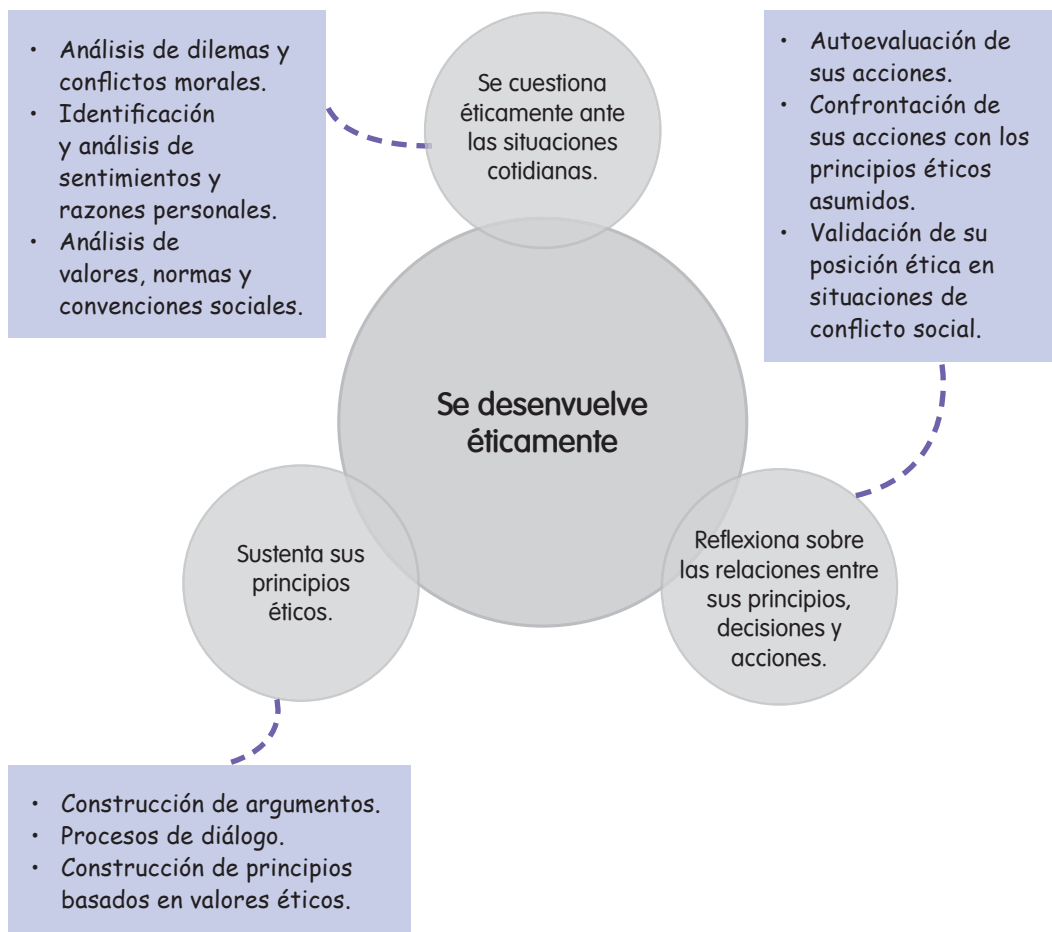
AFIRMA SU IDENTIDAD

		Al finalizar el VI ciclo	Al finalizar el VII ciclo
Estándar	<p>Utiliza estrategias para la autorregulación y manejo de la impulsividad en el afrontamiento de diversos retos, en diversas situaciones, mejorando las relaciones con los otros. Define sus características personales, acepta sus cambios y afirma sus permanencias valorándose a sí mismo y asumiendo su capacidad de solucionar y aceptar retos, respetando la diversidad personal, familiar, escolar y cultural.</p>	<p style="text-align: center;">1.º y 2.º grados</p> <ul style="list-style-type: none"> • Define sus características personales, con base en el conocimiento de sí mismo y los cambios que experimenta en su vida familiar, escolar y cultural. • Expresa en forma verbal y no verbal su agrado y orgullo por sentirse único y diferente, en relación con los cambios y permanencias que le dan seguridad en diversas situaciones personales, familiares, escolares y culturales. 	<p>Utiliza diversas estrategias para regular sus emociones, evaluando sus características personales en diversos contextos y situaciones. Expresa satisfacción, orgullo y agrado de sus logros y esfuerzos al participar en situaciones con diversos grupos: familiares, escolares, etc.</p>
Capacidad "Se valora a sí mismo"	<p style="text-align: center;">5.º y 6.º grados - Primaria</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explica los cambios en sus características personales: físicas, emocionales, que le permiten definir y fortalecer su identidad con relación a su familia, amigos, escuela y comunidad. • Explica con iniciativa aquello que le da alegría y satisfacción consigo mismo para actuar en diversas situaciones de juego, reales e hipotéticas. 	<p style="text-align: center;">3.º, 4.º y 5.º grados</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpreta sus características personales para decidir formas de actuación que respondan a diferentes situaciones de su entorno familiar, escolar y cultural. • Explica, con base en el conocimiento de sí mismo, sus características personales, familiares y culturales. • Evalúa el conocimiento y manejo de sus emociones simultáneas: primarias y/o secundarias, para emitir juicios, organizar y actuar en diversas situaciones con agrado y seguridad en sí mismo. 	

	5.º y 6.º grados - Primaria	1.º y 2.º grados	3.º, 4.º y 5.º grados
<p>Capacidad “Se valora a sí mismo”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Expresa, en forma verbal y no verbal, su satisfacción al ser escuchado. • Opina sobre la importancia de las tradiciones, costumbres y prácticas reales en su familia, escuela y comunidad. • Participa en grupos de forma complementaria y respetuosa frente a la diversidad, aceptando su pertenencia e identidad. • Reflexiona sobre sus fortalezas y retos personales que le permiten valorarse a sí mismo y que contribuyen a la convivencia sana. • Identifica las características positivas que otros perciben en él y cómo esto influye en su autoestima. • Reconoce características positivas que lo hacen único y valioso dentro de su grupo y cómo esto fortalece su autoestima. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evalúa la importancia de las tradiciones, costumbres y prácticas de su grupo y de otros diferentes al suyo, para actuar en forma respetuosa y complementaria con ellos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Expresa orgullo y satisfacción por sus características únicas y diferentes, utilizándolas como ventajas en diversas situaciones para generar su bienestar y el de los demás. • Argumenta sobre la importancia de reafirmar su sentido de pertenencia sociocultural y el respeto a las tradiciones y costumbres de los pueblos para la interacción con otros, permitiendo el ejercicio de la complementariedad y el respeto por las personas en sus diferencias.
<p>Capacidad “Autorregula sus emociones y comportamiento”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Explica sus emociones y sentimientos en situaciones reales e hipotéticas, aceptando que pueden ser diferentes a los de los demás. • Evalúa sus emociones en situaciones reales e hipotéticas manifestando sus causas y consecuencias. • Utiliza estrategias de autorregulación de emociones (respiración, relajación, distanciamiento y negociación), de acuerdo a la situación que se presenta. • Reflexiona acerca de la necesidad de regular sus emociones para la convivencia sana y armónica. • Reflexiona sobre la influencia de su estado emocional (enfado, miedo, tristeza, alegría, envidia, etc.) en la toma de decisiones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analiza sus emociones y sentimientos en diferentes situaciones de su vida, explicando las causas y anticipando y reconociendo los efectos en sí mismo. • Utiliza estrategias para la autorregulación y manejo de la impulsividad en el afrontamiento de diversos retos, en diversas situaciones, mejorando las relaciones con los otros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpreta sus emociones y sentimientos, analizando sus causas y consecuencias, para fomentar el bienestar propio y de los demás, en diferentes situaciones de su vida. • Utiliza estrategias anticipatorias y exploratorias de autorregulación de acuerdo a situaciones diferentes, respetando el bienestar de uno mismo y el de los demás para enfrentar diversos retos.

2.2 Competencia: Se desenvuelve éticamente

Actuar éticamente ante la realidad supone poder discernir y formular argumentos que orienten juicios, decisiones y acciones a partir de la ética mínima compartida, más allá de las particularidades grupales, étnicas, religiosas y políticas, tales como el reconocimiento del otro, el respeto por las reglas de juego, la solidaridad, la justicia o la honestidad. Este proceso implica que las personas se relacionen unas con otras, pues no es posible desarrollar esta competencia desde una posición de aislamiento. Su desarrollo requiere que se creen las condiciones para que los estudiantes armen sus propias matrices de valores y evalúen sus acciones y las de los demás.



CAPACIDADES

- **Se cuestiona éticamente ante las situaciones cotidianas.** Implica hacer un análisis profundo de las situaciones cotidianas que lo involucran. Ello supone identificar y evaluar críticamente los mensajes de carácter moral sobre lo que es considerado correcto e incorrecto. Supone también ser capaz de cuestionar las opiniones y posiciones “automáticas” y las pautas dictadas por el “sentido común”, evaluando los valores, prejuicios e intereses que están detrás.

- **Sustenta sus principios éticos.** Supone construir argumentos consistentes y razonados desde el diálogo con otros y con diversas fuentes de información. Requiere conceptualizar los principios éticos, organizando racionalmente la información proveniente de la propia experiencia, de la cultura y de la teoría, tomando en cuenta los horizontes personales (búsqueda de la felicidad) y los colectivos (ética mínima).
- **Reflexiona sobre las relaciones entre sus principios, decisiones y acciones.** Supone tomar consciencia de las propias decisiones y acciones, procurando identificar intenciones y motivaciones, medios y fines, resultados y consecuencias. Amerita confrontar la propia acción con los principios éticos asumidos. Implica también considerar efectos inmediatos y posibles de las acciones, preguntándose por la responsabilidad para con uno mismo y para con los demás.

Realizar juicios éticos sobre situaciones diversas permite ir construyendo, definiendo y sustentando principios éticos personales que se concretan en valores. El desarrollo de esta capacidad hace posible la reflexión sobre la coherencia entre principios y acciones, y un desenvolvimiento ético cada vez más congruente.

En la secundaria, el desarrollo de esta competencia es evidente cuando los estudiantes examinan los fundamentos y consecuencias de las decisiones y acciones, propias y ajenas, e identifican dilemas morales que enfrentan sentimientos y razones individuales con normas y convenciones sociales. Por ejemplo: "Yo sé que está mal mentir, pero ¿cómo le iba a decir que nadie la quería invitar a la fiesta? Pobrecita"; o "Yo sé que estuvo mal faltar a clases, pero es que mi amigo Carlos estaba muy mal y me necesitaba, la verdad es que lo volvería a hacer". En esta etapa, los estudiantes elaboran sus principios éticos y son capaces de sustentar por qué los consideran prioritarios, así como de defender y rebatir posiciones con argumentos lógicos, tomando en cuenta diversas fuentes y referentes filosóficos y culturales.

La formación ética en la adolescencia busca que los estudiantes activen la reflexión a partir del diálogo con los demás, lo que permitirá la construcción de una moral autónoma. Nuestra tarea como maestros es promover su pensamiento crítico, estimulando la evaluación de las prácticas sociales de alcance moral, es decir, ayudándolos a preguntarse cómo se ha obtenido un saber determinado y qué le da confiabilidad, cuestionando las creencias infundadas y los prejuicios. Debemos ayudarlos a sustentar autónomamente sus principios éticos, fomentando la reflexión acerca de la naturaleza de las propias creencias y de cómo estas influyen en la vida diaria.

Explicación de las capacidades

- **Se cuestiona éticamente ante las situaciones cotidianas.** Los estudiantes aprenden desde niños a cuestionar lo que sucede a su alrededor. En la infancia lo hacen a partir de las emociones y sentimientos que les generan las acciones de los demás; poco a poco reconocen que las propias acciones no son neutrales, sino que tienen

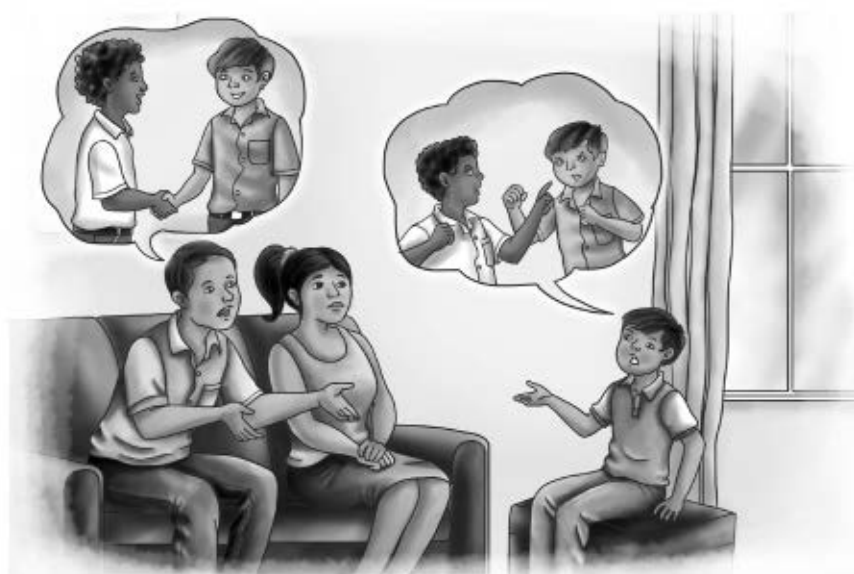
un impacto en ellos mismos y en los demás. En la adolescencia comprenden cómo determinados sentimientos, como la satisfacción o la indignación, se convierten en motores que movilizan sus acciones y se dan cuenta de que no siempre es fácil decidir qué hacer, pues suele haber más de una alternativa.

En los últimos ciclos aprenden que estos dilemas muchas veces enfrentan sus sentimientos y razones individuales con las normas y convenciones sociales y que, por lo tanto, se hace necesario examinar los fundamentos ideológicos, históricos y religiosos detrás de cada una de las alternativas posibles. También deben analizar la forma en que los estereotipos y prejuicios de las normas y convenciones sociales influyen en las decisiones y acciones vinculadas a dichos dilemas.

Como maestros, debemos fomentar el cuestionamiento ético como una de las capacidades necesarias para formar una moral autónoma. Debemos estimular la problematización de las diversas posiciones para que los estudiantes desarrollen una postura personal y no se dejen manipular por la obediencia ciega y la conformidad frente a la autoridad, es decir, por la coerción.

Permitir que los estudiantes cuestionen las prácticas y expectativas sociales a nivel moral implica abrir la puerta al pensamiento crítico para que se acostumbren a plantear sus posiciones y dialogar con los demás, empleando argumentos bien sustentados en la búsqueda de criterios comunes que permitan la convivencia.

- **Sustenta sus principios éticos.** Las nociones de estos principios comienzan a construirse en la infancia a partir de ejemplos concretos. Luego, en la adolescencia, estas nociones se van complejizando hasta convertirse en conceptos abstractos. Nuestra tarea como maestros es ayudar a los estudiantes a elaborar los principios que forman parte de una "ética mínima", que establezca como criterio fundamental la dignidad humana; inculcarles el concepto de libertad como condición que posibilita la acción ética, y brindarles oportunidades para que aprendan a argumentar sus posturas en situaciones de dilema moral.



Construir los propios principios éticos implica un proceso de diálogo y de encuentro con el otro, no es algo que se hace en solitario. Este “otro” abarca desde los maestros y los compañeros de clase hasta los filósofos, con los cuales se puede aprender a dialogar a partir de la interpretación de diversas fuentes. A través del diálogo se aprende a plantear los argumentos propios y a reconocer que existen opiniones distintas en relación con los dilemas éticos; asimismo, ayuda a descubrir que detrás de las diversas posturas hay razones que explican por qué “el otro” tiene una opinión distinta a la propia.

- **Reflexiona sobre las relaciones entre sus principios, decisiones y acciones.** Los adolescentes no solo son capaces de relacionar sus acciones con las motivaciones y los resultados; también saben incluir en su análisis los medios utilizados. Por ejemplo: “Pablo es mi compañero de clase y mi vecino. Tiene muchas dificultades con matemáticas y cada vez que nos entregan un examen su papá se molesta por sus malas calificaciones. Me da pena verlo sufrir, no es justo que por no saber matemáticas lo castiguen. He intentado ayudarlo a estudiar, pero los resultados han sido los mismos, siempre malos. El último bimestre decidí que la solución era hacer trampa y empecé a pasarle por debajo los ejercicios en los exámenes. Felizmente el profesor no se ha dado cuenta y Pablo por fin aprobó. Ya no he vuelto a escuchar a su papá molesto. Sé que no está bien hacer trampa, pero me siento contento porque Pablo ya no sufre”.

En estos ciclos es importante el reconocimiento de motivaciones, fines, medios y resultados, pero no es suficiente. Como maestros debemos ayudarlos a analizar las consecuencias de sus acciones a mediano y largo plazo; no solo desde su rol de estudiantes, sino desde su rol como miembros de la sociedad peruana. Deben aprender también que los valores y los principios éticos no son elementos aislados, pues no basta explicar qué es la justicia o la libertad si no se incluyen en la autoevaluación de sus motivaciones, acciones y resultados, y no se toman en cuenta en situaciones futuras.

En la adolescencia no siempre es fácil lograr coherencia entre lo que se dice y lo que se hace. Se trata de un aprendizaje de largo aliento que los maestros no podemos controlar. La idea no es estar detrás de los estudiantes como fiscalizadores, jueces o dueños del veredicto: “actuaste bien, actuaste mal”.

Nuestra labor en la formación ética consiste en presentar los medios para promover la reflexión personal y planificar situaciones que posibiliten una confrontación entre los principios y las acciones concretas. Esto no significa que no evaluemos las acciones de los estudiantes; sin embargo, las consecuencias no deben implicar un juicio de valor, sino una constatación de haber violado las normas que todos consideramos valiosas para la convivencia escolar.

Mapa de progreso, capacidades e indicadores de la competencia “Se desenvuelve éticamente”

A continuación les presentamos una matriz que muestra de manera integrada el estándar de aprendizaje (mapa de progreso), así como los posibles indicadores de desempeño de las capacidades para el desarrollo de la competencia. Los niveles de los mapas de progreso muestran una definición clara y consensuada de las metas de aprendizaje que deben ser logradas por todos los estudiantes al concluir un ciclo o periodo determinado. En ese sentido, son un referente para la planificación y la evaluación, pues nos muestran el desempeño global que deben alcanzar nuestros estudiantes en cada una de las competencias.

Las matrices de posibles desempeños son un apoyo para nuestra planificación, pues nos muestran indicadores que son útiles para diseñar nuestras sesiones de aprendizaje; pueden ser útiles también para diseñar instrumentos de evaluación, pero no nos olvidemos de que en nuestro actual enfoque curricular, al final, debemos generar instrumentos que permitan evidenciar el desempeño integral de las competencias.

En resumen, ambos referentes nos ayudan tanto a la planificación como a la evaluación; uno nos muestra desempeños más acotados (indicadores de desempeño), mientras que el otro nos muestra un desempeño complejo (mapas de progreso).

Hemos colocado el nivel anterior y posterior al ciclo correspondiente para que podamos identificar en qué nivel de desempeño se encuentra cada uno de nuestros estudiantes, y así diseñar actividades adecuadas para cada uno de ellos.

SE DESENVUELVE ÉTICAMENTE

	Al finalizar el VI ciclo	Al finalizar el VII ciclo
Estándar	<p>Examina los fundamentos y las consecuencias de las decisiones y acciones propias y ajenas, identificando dilemas morales que enfrentan sentimientos y razones individuales con normas y convenciones sociales.</p> <p>Explica cómo la satisfacción y la indignación individual ante las acciones cotidianas movilizan la propia acción y la de otros.</p> <p>Elabora principios éticos y argumenta su pertinencia a partir de las nociones de los valores de una "ética mínima", explorando los diversos argumentos que existen en la sociedad sobre temas que ponen en juego dilemas.</p> <p>Expresa la necesidad de articular y jerarquizar los propios principios éticos desde la autoevaluación de las motivaciones, resultados, fines y medios de sus acciones, identificando su responsabilidad como miembro de la sociedad peruana.</p>	<p>Argumenta su posición ética que relacione los horizontes colectivos con los personales, defendiendo y rebatiendo posiciones diversas a partir de la interpretación de fuentes y considerando referentes filosóficos y culturales. Identifica la dificultad de elaborar una posición ética en situaciones que confrontan principios que están en conflicto en la sociedad y que articulen al mismo tiempo los horizontes colectivos y personales.</p> <p>Valida su posición ética frente a situaciones de conflicto moral desde la autoevaluación de sus decisiones y acciones, e identificando su responsabilidad como ciudadano del mundo.</p>
	5.º y 6.º grados - Primaria	3.º, 4.º y 5.º grados
Capacidad "Se cuestiona éticamente ante las situaciones cotidianas"	<ul style="list-style-type: none"> Identifica situaciones que evidencian dilemas morales que enfrentan distintos valores. Explica su sentimiento de satisfacción o indignación en situaciones que evidencian dilemas morales. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifica las coincidencias y discrepancias entre horizontes personales y colectivos en situaciones de conflicto moral. Verbaliza la dificultad de elaborar una posición ética en situaciones que confrontan principios que están en conflicto en la sociedad: aborto, eutanasia, matrimonios homosexuales, límites de la ciencia.
	1.º y 2.º grados	
	<ul style="list-style-type: none"> Identifica el dilema moral que enfrenta los sentimientos y razones individuales con las normas y convenciones sociales en situaciones diversas. Describe situaciones en las que se tiene que decidir entre actuar de acuerdo a los sentimientos y razones individuales o a las normas y convenciones sociales. 	

	5.º y 6.º grados - Primaria	1.º y 2.º grados	3.º, 4.º y 5.º grados
<p>Capacidad "Se cuestiona éticamente ante las situaciones cotidianas"</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Examina el sustento de los valores que entran en conflicto, en dilemas morales concretos. • Relaciona las razones que motivan las decisiones y/o acciones con valores de su familia y comunidad. • Establece la diferencia entre "valor" y "antivalor" en dilemas morales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explica cómo la satisfacción y la indignación individual ante las acciones cotidianas movilizan la propia acción y la de otros. • Examina los fundamentos ideológicos, históricos y religiosos de las decisiones y acciones propias y ajenas en situaciones de dilema moral. • Examina las consecuencias de las decisiones y/o acciones con valores de la sociedad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analiza cómo los estereotipos y prejuicios presentes en las normas y convenciones sociales influyen en las decisiones y acciones vinculadas a conflictos morales.
<p>Capacidad "Sustenta sus principios éticos"</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Explica por qué considera buenas o malas determinadas acciones, con razones que toman en cuenta las razones de los demás. • Utiliza, en sus razonamientos sobre las acciones buenas y malas, valores éticos que protegen la dignidad humana (vida, libertad, justicia). • Construye las nociones de los principios de la vida, la libertad y la justicia a través de ejemplos. • Argumenta acerca de las intenciones y resultados de sus propias acciones a partir de su impacto en otras personas. • Manifiesta las actividades en la comunidad que le permiten reforzar valores: justicia y solidaridad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Señala las ideas principales de argumentos diversos sobre temas éticos. • Identifica los argumentos que sustentan las diferentes posiciones sobre dilemas morales. • Elabora explicaciones simples para responder por qué "el otro" tiene una opinión distinta a la propia. • Elabora principios éticos a partir de las nociones de los valores asumidos. • Explica los principios que forman parte de una "ética mínima". • Explica la relación entre "ética mínima" y dignidad humana. • Explica el significado de una acción libre. • Explora los diversos argumentos que existen en la sociedad sobre temas que ponen en juego dilemas morales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Defiende argumentos referidos a posiciones éticas diversas y/o contrapuestas en situaciones de conflicto moral (real o simulado). • Rebate argumentos referidos a posiciones éticas diversas y/o contrapuestas en situaciones de conflicto moral (real o simulado). • Interpreta fuentes primarias y secundarias relacionadas con temas éticos. • Revisa principios éticos de diversas realidades sociales y culturales desde el marco de una ética mínima. • Explora algunos argumentos filosóficos relacionados con los principios que sustentan la "ética mínima". • Argumenta su posición en situaciones de dilema moral utilizando los principios que forman parte de una "ética mínima".

	5.º y 6.º grados - Primaria	1.º y 2.º grados	3.º, 4.º y 5.º grados
Capacidad "Sustenta sus principios éticos"	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciona los resultados de sus acciones con las emociones que las motivaron. • Relaciona los resultados de sus acciones con las emociones generadas por estos resultados. • Identifica, desde su rol en la escuela y la familia, la responsabilidad de sus acciones. • Compara sus nociones sobre los valores que se practican y reconocen en su ambiente cercano con las propias acciones. • Reflexiona acerca de las distintas opiniones de sus compañeros sobre una situación o acción que puede ser juzgada como buena o mala, diferenciándolas de la propia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Argumenta la pertinencia (importancia / utilidad) de los principios éticos en situaciones de dilema moral. 	<ul style="list-style-type: none"> • Argumenta su posición ética en una situación simulada o real a partir de la conceptualización de principios éticos asumidos como propios.
Capacidad "Reflexiona sobre las relaciones entre sus principios, decisiones y acciones"	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciona los resultados de sus acciones con las emociones que las motivaron. • Relaciona los resultados de sus acciones con las emociones generadas por estos resultados. • Identifica, desde su rol en la escuela y la familia, la responsabilidad de sus acciones. • Compara sus nociones sobre los valores que se practican y reconocen en su ambiente cercano con las propias acciones. • Reflexiona acerca de las distintas opiniones de sus compañeros sobre una situación o acción que puede ser juzgada como buena o mala, diferenciándolas de la propia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Autoevalúa las propias motivaciones y resultados de sus acciones. • Autoevalúa la relación entre los fines de las propias acciones y los medios utilizados para su logro. • Identifica, desde su rol como miembro de la sociedad peruana, la responsabilidad de sus acciones. • Hace referencia en la autoevaluación de sus acciones a los principios construidos. • Confronta los valores de la "ética mínima" con las propias motivaciones y los resultados de sus acciones. • Expresa la necesidad de articular y jerarquizar los propios principios éticos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diferencia resultados y posibles consecuencias a partir de la evaluación de sus acciones. • Autoevalúa sus acciones considerando sus sentimientos, motivaciones e intenciones de sus decisiones. • Autoevalúa los medios, fines, resultados y consecuencias de sus acciones, utilizando referentes personales, sociales y culturales. • Identifica, desde su rol como ciudadano del mundo, la responsabilidad de sus acciones. • Confronta sus acciones con los principios éticos asumidos y con los referentes personales, sociales y culturales. • Cuestiona los propios principios éticos con relación a los fines y medios de sus acciones en situaciones de dilemas y conflictos morales. • Valida su posición ética frente a situaciones de conflicto moral con las que él mismo se encuentra en un contexto determinado.

2.3 Campos temáticos

Lograr el desarrollo de las competencias y capacidades de desarrollo personal supone trabajar algunos campos temáticos. Es importante recordar que más que “aprender conocimientos” se trata de compartir vivencias y desarrollar competencias vinculadas al crecimiento personal. Ninguno de los temas es “cancelatorio”, se puede volver a ellos varias veces a lo largo de los distintos ciclos, con niveles crecientes de profundidad. Asimismo, es importante destacar que los siguientes son solo los temas “indispensables”. A partir de las características del grupo, las particularidades de la región y otras necesidades, se pueden incorporar otros temas complementarios.

	Relacionados con la afirmación de la identidad	Relacionados con el desenvolvimiento ético
VI y VII ciclos	<ul style="list-style-type: none"> • Asertividad • Autoafirmación • Autoconcepto • Autoconocimiento • Autoestima • Autoimagen • Autonomía • Autorregulación • Bienestar • Comportamiento • Empatía • Estilos de comunicación • Identidad • Inteligencia emocional • Introspección • Las emociones • Resiliencia • Tolerancia 	<ul style="list-style-type: none"> • Ética y moral • Principios y valores éticos • Libertad y responsabilidad • Relativismo y absolutismo ético • Teorías éticas: ética, felicidad, ley moral y alteridad.

Para el trabajo de los campos temáticos, sugerimos la contextualización de los programas curriculares que respondan a las necesidades y particularidades de cada zona. Para ello, se deben considerar las características, cosmovisiones, tradiciones, creencias, saberes y problemáticas que son expresión de la diversidad existente en cada región.

Recomendamos:

- Promover el tratamiento de los problemas locales aprovechando pedagógicamente los conflictos regionales.
- Investigar y acoger prácticas comunitarias vinculadas al desarrollo de la autonomía.
- Diseñar situaciones de aprendizaje que dialoguen con las cosmovisiones tradicionales en temas de sexualidad, identidad cultural, ética, relaciones interpersonales, sistemas de valores, etc.
- Promover una actitud de reflexión crítica con respecto a los mitos, tabúes, estereotipos y prejuicios presentes en la realidad social y educativa, que generan mecanismos y prácticas discriminatorias y excluyentes, atentando contra una sana afirmación de la identidad.
- Recurrir a personajes del contexto local que puedan ser referentes de comportamiento ético y de desarrollo personal.

3. Orientaciones didácticas

A continuación, presentamos un conjunto de estrategias que permitirán desarrollar las competencias y capacidades vinculadas al área de Persona, Familia y Relaciones Humanas. Su aplicación dentro de una secuencia formativa dependerá del modelo didáctico que se adopte, del contexto en el que desarrollemos nuestra práctica, así como de las características de los jóvenes y de los recursos con los que contemos para trabajar. Recordemos que son propuestas y, por lo tanto, podemos recrearlas y adaptarlas sin desvirtuar su sentido e intencionalidad.

Para seleccionar una estrategia, el docente debe observar diversos aspectos que se interrelacionan entre sí: contenidos, persona ejecutora, contexto donde se aplica, materiales a utilizar, pertinencia entre la acción y la finalidad, facilidad en su aplicación, rentabilidad instructiva, adecuación al grupo de estudiantes (etapa de desarrollo, conocimientos previos, estilos de aprendizaje, etc.) y vigilancia del proceso de enseñanza y del progreso en el aprendizaje de los estudiantes.

Es necesario tener en cuenta que las estrategias específicas para el desarrollo personal, el control del comportamiento, el aprendizaje de actitudes, afectos, etc., están íntimamente relacionadas con las estrategias de enseñanza, de aprendizaje, de apoyo, cognitivas, metacognitivas, de elaboración, organización, control de la comprensión, ensayo, etc. Además, conjugan con otras estrategias que permiten generar o activar saberes previos, las que facilitan la adquisición de conocimientos, así como las que desarrollan contenidos procedimentales, habilidades cognitivas y habilidades psicomotrices.

Es necesario hacer un pequeño recuento de estas otras estrategias para no perder la conexión que hay entre ellas:

- Las estrategias que generan o activan saberes previos ayudan al docente a recuperar e identificar nociones, conocimientos, costumbres, habilidades, destrezas y sentimientos con los cuales llegan los estudiantes a la clase. Invitan a los estudiantes a reconocer qué saben, qué sienten o con qué experiencias personales se relaciona lo que se trabajará en la sesión.
- Las estrategias que facilitan la adquisición del conocimiento permiten la introducción teórica del tema, el desarrollo de las actividades y la recapitulación

de lo aprendido. El estudiante aprende a relacionar los conocimientos previos con la nueva información, así como a mejorar la codificación y organización de conocimientos.

- Las estrategias para el desarrollo de contenidos procedimentales, habilidades cognitivas y psicomotrices ayudan a los estudiantes a “saber hacer” e incluyen fases como la aplicación de conocimientos (análisis de situaciones, síntesis de información, aplicación de técnicas, fórmulas, etc.), el uso de herramientas, el desarrollo de destrezas, la transferencia de lo aprendido a situaciones diversas, el autoaprendizaje y la reflexión, incidiendo en la metacognición. Los estudiantes aprenden a reconocer sus habilidades, a expresar sus percepciones y a identificar cómo razonar para resolver una situación o actuar en su medio social y natural inmediato; también a reflexionar sobre los diversos aspectos de su realidad personal.

Antes de proponer algunas estrategias didácticas para el desarrollo personal, es importante tomar en cuenta que:

- **Los adolescentes no son “casi adultos”.** Debemos evitar considerarlos como tales. Verlos como “los adultos que todavía no han madurado” significa quitarle valor a la etapa y la perspectiva de la adolescencia. Para comprender cómo entiende, se expresa y reflexiona, es preciso entrar en su mundo juvenil, observar desde su propia perspectiva y no desde el mundo del adulto. Desde allí debemos acompañarlo en su crecimiento hacia la autonomía.
- **La construcción autónoma de la identidad y la formación ética exigen diálogo.** Esto promueve la comprensión de sí mismos y la formación moral, evitando una instrucción impositiva de conceptos y valores que dificulta el crecimiento



de la persona humana y que fracasará ante la natural rebeldía de la etapa adolescente. El diálogo no solo ayuda al crecimiento de la persona, sino que la hace sentir humana: el diálogo dignifica.

Entonces, hablamos de diálogo respetuoso y que promueve la autonomía cuando...

... como adultos estamos convencidos de **que los jóvenes son interlocutores válidos para el diálogo**. Imponerse "porque somos mayores", "porque tenemos más experiencia" o "porque somos los maestros" solo los hiere y los encierra en sí mismos, eliminando la posibilidad de que expresen sus emociones, sentimientos e ideas morales espontánea y auténticamente.

... **existen las condiciones para la seguridad y la confianza**. Crear contextos de comunicación y afecto donde los jóvenes se sientan queridos y valorados es fundamental, puesto que la seguridad emocional es un elemento básico para que se atrevan a dialogar libremente.

Consideraciones al aplicar las estrategias para el desarrollo personal:

1. Las estrategias deben orientarse hacia todas las dimensiones del ser humano para que los estudiantes desarrollen su autoestima y moral, el autoconocimiento, el autocontrol, el pensamiento crítico, el juicio moral, la empatía, la capacidad de dialogar, las habilidades sociales, etc.
2. Recordar que los procesos de enseñanza y aprendizaje afectan el componente cognitivo y afectivo. El aprendizaje debe comenzar planteando problemas ligados a la esfera de intereses de los estudiantes, partiendo de creencias, sentimientos y aprendizajes previos. Los estudiantes han de ser conscientes de este punto de partida para poder avanzar. Para ello, es necesario que el docente proponga situaciones que pongan en conflicto sus conocimientos, creencias y sentimientos, según su nivel de desarrollo.
3. Organizar el trabajo del aula en torno al debate para conectar el aprendizaje con los procesos de reflexión en el diálogo con otros. Para esto, es necesario que los estudiantes se involucren emocionalmente, lo que se logra tomando en cuenta sus intereses. En estas reflexiones debemos considerar críticamente los valores y las características éticas y sociales que legitiman nuestras acciones.

4. Huir del verbalismo y el protagonismo docente, permitiendo en su lugar la participación activa de los estudiantes, especialmente a través del diálogo, la reflexión y la investigación. Debemos evitar someterlos a exigencias que no correspondan a su nivel, procurando equilibrar los requisitos curriculares con su motivación y desarrollo.

5. Considerar el nivel de las exigencias cognoscitivas y de las actitudes que se pretenden trabajar en función del nivel de desarrollo moral de los estudiantes, procurando una conexión más efectiva entre el dominio cognoscitivo y afectivo.

6. Los problemas personales son los más adecuados para propiciar movilizaciones en el ámbito afectivo, pero también es importante vincular lo personal con lo local, lo global y lo social, buscando planteamientos holísticos. Este proceso debe tener en cuenta el desarrollo cognoscitivo y moral del adolescente, ya que los procesos globales son más complejos desde el punto de vista cognoscitivo y están más alejados de la esfera de intereses de los estudiantes desde el punto de vista afectivo.

7. Finalmente, los docentes estamos llamados a involucrarnos también en los procesos de cambio actitudinal, cuestionando nuestros propios planteamientos y creencias, investigando la relación entre los valores educativos y la práctica curricular, y reflexionando críticamente sobre los contextos en los que se manifiestan dichos valores. Difícilmente podremos orientar estos cambios actitudinales si nosotros mismos no los hemos asumido.

A continuación presentamos algunas estrategias específicas para cada una de las competencias.

3.1 Estrategias para la competencia

“Afirma su identidad”

3.1.1 Estrategias de reflexión (individual y compartida)

El área de Persona, Familia y Relaciones Humanas pone el acento en las emociones, la acción y el conocimiento, enriquecidos con el análisis y la creación de las condiciones para el aprendizaje reflexivo y crítico. Los procesos de reflexión, así como los de observación, son más eficaces con un guion previo que oriente la mirada sobre qué observar para reflexionar sobre ello.

Las estrategias de reflexión o “puesta en común” generan momentos de reflexión en torno a las vivencias y experiencias de los estudiantes. Pueden ser individuales, por parejas o grupales, y se pueden desarrollar a través de la expresión oral, escrita, plástica, etc. Se trata de momentos muy valiosos que siempre deben formar parte de nuestras sesiones y planificarse como todo lo demás.

Lo importante de estas estrategias es que el docente invite a los estudiantes (sentados en el suelo, en círculo, en el centro del aula, etc.) a debatir, durante algunos minutos y de forma libre y espontánea, sobre la temática de desarrollo personal que se quiera trabajar.

Cabe señalar que este debate debe ser orientado por el docente, velando por la reflexión de los estudiantes en su proceso de búsqueda personal.

Es importante que el docente promueva estas dinámicas de reflexión porque sirven para:

- Que los estudiantes tomen conciencia de sí mismos como seres integrales en sus dimensiones física, psicológica y social, favoreciendo su crecimiento personal.
- Enriquecer anímicamente a los estudiantes a partir de las experiencias de sus compañeros y del docente.
- Fomentar una actitud reflexiva.
- Evaluar en los estudiantes algunos desempeños de carácter actitudinal y afectivo.
- Poner las bases para un desarrollo equilibrado de la inteligencia emocional de los estudiantes.

EJEMPLO DE ESTRATEGIA DE REFLEXIÓN

El diario de prácticas “la brújula”

a. Breve descripción de la estrategia

El objetivo de esta actividad es que los estudiantes vayan descubriendo sus características personales, sus reacciones y formas de actuación, así como sus diversos sentimientos y comportamientos ante diferentes situaciones de su entorno familiar, escolar y cultural, para luego reconocerse y aceptarse tal como son.



La brújula es un diario personal que los estudiantes escriben en casa a partir del análisis de una hora de clase. Busca llevarlos a un nivel más profundo, consciente y reflexivo de su yo personal, que les permita desarrollar el autoconocimiento, la construcción de su identidad personal y la confianza en sí mismos.

Además de promover la expresión escrita, gráfica y artística, puede convertirse en una actividad divertida. Se presenta en los primeros días de clase, pero es necesario motivarlos a lo largo del año para que sean constantes y cada vez lo hagan mejor.

b. Relación con las capacidades e indicadores de la competencia

La estrategia que detallamos a continuación busca desarrollar la siguiente capacidad e indicadores:

Capacidad	Indicadores
Se valora a sí mismo	<ul style="list-style-type: none">• Interpreta sus características personales para decidir formas de actuación que respondan a diferentes situaciones de su entorno familiar, escolar y cultural.• Explica, con base en el conocimiento de sí mismo, sus características personales, familiares y culturales.

c. Visualización de los pasos a seguir

Esta estrategia supone dos pasos, que detallaremos en los párrafos siguientes.



Paso 1: Manifiesta el conocimiento de sí mismo

Se diseña una plantilla con las diferentes categorías para que los estudiantes tengan una guía a la hora de elaborar su diario y luego puedan usarlas en su análisis.

Las categorías de la brújula podrían ser:

- **ACTIVIDADES DE HOY:** Hacer un repaso breve y mental de lo que se ha hecho ese día en la clase. No es una narración minuciosa.
- **ME SENTÍA AL LLEGAR Y AL TERMINAR:** Aquí se puede escribir cómo se sintieron al llegar y al terminar la clase. Puede incluir estado corporal (inquietud, relajación, tensión muscular, etc.).
- **ME GUSTA – NO ME GUSTA:** Gustos y disgustos sobre la clase, sobre las actividades realizadas, etc.
- **MIEDOS Y DIFICULTADES:** Momentos en los que sintieron dificultad o preocupación a lo largo de la clase. Qué pensamientos les venían a la mente.
- **NOVEDADES:** Escribir si han aprendido algo sobre “sí mismos” o sobre el tema propuesto de la clase (tema trabajado e hilo conductor de la sesión).

Paso 2: Acepta el conocimiento de sí mismo

Se puede escribir brevemente al respecto.

PREGUNTAS: ¿Qué te llama la atención de lo que has escrito en tu diario? ¿Qué cosas tienden a repetirse? ¿Qué es lo que ha generado las sensaciones o pensamientos perturbadores? ¿Qué es lo que ha facilitado las sensaciones o pensamientos más productivos?

COMPROMISOS: A partir de lo anterior, los estudiantes pueden plantearse una o más medidas para sentirse o reaccionar mejor en situaciones determinadas.

d. Recomendaciones para su uso

- Realizarlo durante un largo periodo, tratando de que se convierta en un hábito.
- Lo ideal es iniciar la reflexión escrita durante los últimos minutos de clase, cuando las vivencias están muy frescas.
- Asegurar a los estudiantes que el diario es personal. Puede ser utilizado de forma anónima para su investigación.
- Dar la posibilidad a los estudiantes para que periódicamente se converse, en forma general, acerca de cómo se está llevando el diario, retroalimentando para su mejora.
- No es necesario que los estudiantes utilicen las categorías de la brújula de forma estricta; pueden crear sus propias categorías.
- Si los alumnos adquieren la práctica de escribir, pueden luego ampliar su diario a espacios familiares y sociales.

OTRAS ESTRATEGIAS DE REFLEXIÓN

Anotando en el diario de prácticas

Se inicia comentando sobre situaciones en que nuestras actitudes son valoradas, apreciadas o agradecidas por quienes nos conocen. Luego, de forma individual y escuchando música tranquila, cada estudiante escribe en un papel todas aquellas



actitudes de las que pueda sentirse orgulloso con relación a sus amigos y a su familia. Es una primera reflexión que hacen sobre sus experiencias vividas.

Se sientan en círculo y los que deseen pueden compartir alguna experiencia con los demás. Todos tenemos algo que enseñar y mucho que aprender. Aquí tiene cabida todo: vivencias, opiniones, críticas, sensaciones... Es el momento de compartir, siempre respetando los aportes de los demás y participando de forma libre.

Consideraciones didácticas

- Realizar la actividad a principio del curso, si se puede, para que se acostumbren al desarrollo del diario.
- Acompañar la actividad con música relajante y dar la posibilidad de que los estudiantes escojan su espacio preferido del aula.
- Evitar que los estudiantes hagan sus anotaciones en papeles sueltos que posteriormente suelen perderse.
- Orientar a los estudiantes en sus primeras anotaciones.

Relación con las capacidades e indicadores de la competencia

Expresa en forma verbal y no verbal su agrado y orgullo por sentirse único y diferente, en relación con los cambios y permanencias que le dan seguridad en diversas situaciones personales, familiares, escolares y culturales.

Expresa orgullo y satisfacción por sus características únicas y diferentes, utilizándolas como ventajas en diversas situaciones para generar su bienestar y el de los demás.

Reflexiones en blanco y negro

Se inicia hablando sobre nuestras reacciones en momentos de tensión, fastidio o frustración. Se pide a los alumnos que recuerden eventos recientes en que sus emociones se han puesto a prueba.

Se colocan dos cartulinas, una blanca (con rotuladores o lapiceros negros) y una negra (con tizas blancas) en dos extremos del aula. Los estudiantes, de forma libre, escriben en la cartulina blanca sus emociones positivas y en la cartulina negra sus emociones negativas y las dificultades que han tenido en su manejo.

Luego se sientan en círculo y los que deseen pueden compartir su experiencia con los demás. Pueden comentar y dar ideas respecto a la mejor manera de reaccionar en el futuro en situaciones similares; se respetan los aportes de los demás.

Consideraciones didácticas

- Dejar que los estudiantes escriban de forma libre y "anónima" en las cartulinas.

- Recomendar a todos que escriban en la cartulina blanca y en la negra.
- Evitar que los estudiantes copien las palabras de sus compañeros.
- Si el tiempo lo permite y el clima de confianza es adecuado, es recomendable poner en común lo que han escrito los estudiantes en pequeños grupos.

Relación con las capacidades e indicadores de la competencia

Expresa en forma verbal y no verbal su agrado y orgullo por sentirse único y diferente, en relación con los cambios y permanencias que le dan seguridad en diversas situaciones personales, familiares, escolares y culturales.

Evalúa el conocimiento y manejo de sus emociones simultáneas: primarias y/o secundarias, para emitir juicios, organizar y actuar en diversas situaciones con agrado y seguridad en sí mismo.

Pintando sensaciones

Se inicia dialogando sobre las cualidades de sus amigos y compañeros que los estudiantes consideran importantes para ellos. Se les anima a decir lo que creen valioso para su vida en las actitudes de sus compañeros (no es necesario decir sus nombres).

Luego se coloca un papelote en la pared o en el suelo. De forma libre, cada estudiante anota en el papel comunitario por qué sus compañeros son importantes para ellos. Pueden hacer un grafiti sencillo de adorno al lado de sus palabras.

Consideraciones didácticas:

- Animar a todos a participar escribiendo lo que piensan.
- Motivarlos para que comenten lo que han escrito, pero sin forzar a quienes no lo hacen de forma voluntaria.

Relación con las capacidades e indicadores de la competencia

Evalúa la importancia de las tradiciones, costumbres y prácticas de su grupo y de otros diferentes al suyo, para actuar en forma respetuosa y complementaria con ellos.

Argumenta sobre la importancia de reafirmar su sentido de pertenencia sociocultural y el respeto a las tradiciones y costumbres de los pueblos para la interacción con otros, permitiendo el ejercicio de la complementariedad y el respeto por las personas en sus diferencias.

La carta aérea

Se puede realizar esta actividad después de un paseo prolongado al campo, una excursión, viaje de estudios, retiro, campamento, etc. De regreso en el aula, los

estudiantes forman parejas. Acompañados por una música tranquila, uno escribe en el aire, con el dedo, diferentes palabras que expresen las emociones y sensaciones que le ha dejado la actividad en referencia. El compañero debe adivinar estas palabras.

Consideraciones didácticas

- El entorno debe transmitir mucha tranquilidad para que la actividad sea relajante y permita que los estudiantes expresen sus sentimientos más profundos.
- La actividad debe hacerse en silencio y las palabras del compañero deben anotarse en un papel o decirlas al final, por turnos.
- Dejar que los estudiantes elijan de forma libre a su pareja.
- Cambiar las parejas durante la actividad.

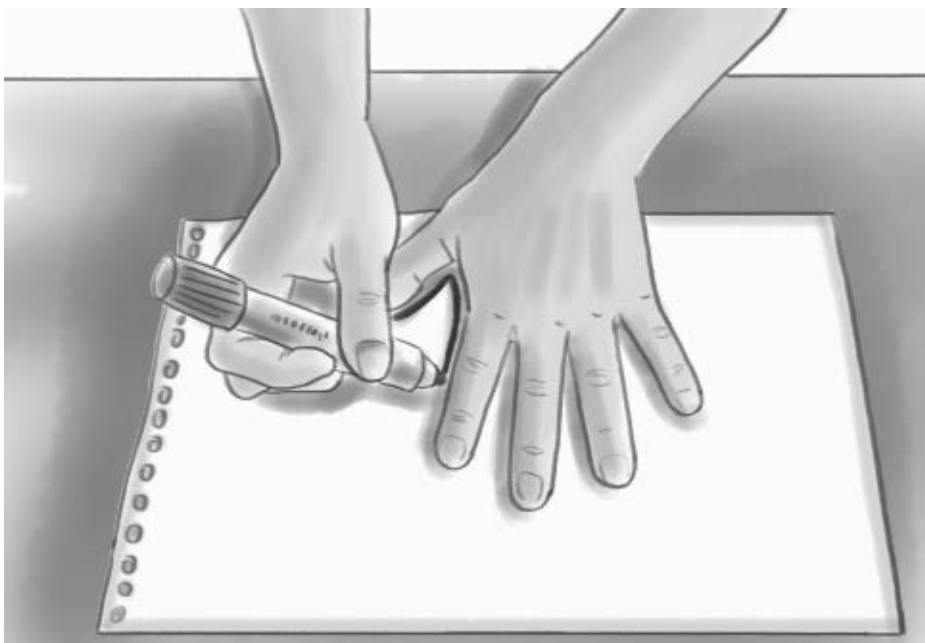
Relación con las capacidades e indicadores de la competencia

Analiza sus emociones y sentimientos en diferentes situaciones de su vida, explicando las causas y anticipando y reconociendo los efectos en sí mismo.

Interpreta sus emociones y sentimientos, analizando sus causas y consecuencias, para fomentar el bienestar propio y de los demás, en diferentes situaciones de su vida.

Manos expresivas

Luego de comentar en grupo sobre las características positivas y negativas que todos tenemos, se pide a los estudiantes dibujar en una hoja sus dos manos. Luego



deben escribir, dentro del dibujo de su mano izquierda, sus características personales positivas o que más les gustan, y en la derecha, sus miedos, defectos o dificultades.

Si el clima de confianza en el aula es bueno, se puede agregar un paso: al ritmo de la música van cambiando lugares y colocan sus manos sobre el dibujo de otra persona. Al parar la música, leen lo que hay escrito en esa hoja.

Relación con las capacidades e indicadores de la competencia

Define sus características personales con base en el conocimiento de sí mismo y los cambios que experimenta en su vida familiar, escolar y cultural.

Interpreta sus características personales para decidir formas de actuación que respondan a diferentes situaciones de su entorno familiar, escolar y cultural.

Interpreta sus emociones y sentimientos, analizando sus causas y consecuencias, para fomentar el bienestar propio y de los demás, en diferentes situaciones de su vida.

Conociéndome a mí mismo

Se da tiempo para que cada estudiante prepare una presentación personal frente al grupo. Esta no debe durar más de dos minutos y debe incluir los siguientes aspectos:

- FÍSICO: Cinco cosas que me gustan de mí y tres que no me gustan.
- PSICOLÓGICO: Tres habilidades o virtudes que tengo y dos temores o preocupaciones.
- MORAL: Dos cosas o situaciones que me hacen sentir feliz y en paz.
- SOCIAL: ¿Cómo expreso mi cariño a las personas? ¿Qué cualidades valoro en un amigo? ¿Qué cosas me disgustan en otras personas?
- ESCOLAR: Tres cosas en las que me suele ir bien y tres cosas en las que suelo tener dificultades en las actividades de la escuela.

Luego de que cada uno haya hecho su presentación personal, se comenta en grupo las diferencias entre la apreciación personal y las que el grupo tiene de cada persona.

Relación con las capacidades e indicadores de la competencia

Define sus características personales con base en el conocimiento de sí mismo y los cambios que experimenta en su vida familiar, escolar y cultural.

Interpreta sus características personales para decidir formas de actuación que respondan a diferentes situaciones de su entorno familiar, escolar y cultural.

Explica, con base en el conocimiento de sí mismo, sus características personales, familiares y culturales.

Expresa en forma verbal y no verbal su agrado y orgullo por sentirse único y diferente, en relación con los cambios y permanencias que le dan seguridad en diversas situaciones personales, familiares, escolares y culturales.

Expresa orgullo y satisfacción por sus características únicas y diferentes, utilizándolas como ventajas en diversas situaciones para generar su bienestar y el de los demás.

La ruleta de las emociones



Esta es una actividad lúdica para reconocer e identificar las emociones.

Se pide a los estudiantes recordar momentos en que se han sentido felices, tristes, decepcionados o preocupados. Luego se les presenta la ruleta de las emociones (puede ser una ruleta de juego infantil, donde en lugar de números se coloca el nombre de las emociones).

Se gira la ruleta por turnos. Dependiendo de la emoción en la que se detenga, el estudiante que giró la ruleta cuenta una situación vivida que lo haya hecho sentirse así. Se puede hablar también sobre la manera de manejar dicha emoción, intercambiando opiniones.

Relación con las capacidades e indicadores de la competencia

Analiza emociones y sentimientos en diferentes situaciones de su vida, explicando las causas y anticipando y reconociendo los efectos en sí mismo.

Interpreta sus emociones y sentimientos, analizando sus causas y consecuencias, para fomentar el bienestar propio y de los demás, en diferentes situaciones de su vida.

Historia de vida

Cada estudiante recibe un folio dividido en 12 (3x4) casillas. Para esta actividad, se necesita tener a la mano publicaciones diversas que tengan muchas imágenes de todo tipo (revistas, folletos, trípticos, periódicos, etc.).

Se reparten las publicaciones, lapiceros, tijeras y pegamento.

Cada estudiante debe representar en el folio la historia de su vida, escogiendo doce momentos clave, y anotar cada uno en una casilla utilizando solo una palabra. Luego busca en las publicaciones las imágenes que más se asocien a esos momentos, las recorta y las pega en las casillas.

Si algunos estudiantes quieren compartir su trabajo voluntariamente, se puede realizar una puesta en común, en parejas o en grupos pequeños. Si el clima de confianza es adecuado, se pueden colocar las historias en las paredes para que todos puedan verlas. Pero es importante no presionar a nadie a que muestre su historia de vida si no lo desea.

Relación con las capacidades e indicadores de la competencia

Define sus características personales con base en el conocimiento de sí mismo y los cambios que experimenta en su vida familiar, escolar y cultural.

Interpreta sus características personales para decidir formas de actuación que respondan a diferentes situaciones de su entorno familiar, escolar y cultural.

LUGAR DONDE REALIZAR LAS ESTRATEGIAS DE REFLEXIÓN

Estas dinámicas pueden realizarse en el aula o fuera de ella.

En el aula	Fuera del aula
<ol style="list-style-type: none">1. Anotando en el diario de prácticas.2. Reflexiones en blanco y negro.3. Pintando sensaciones.4. La carta aérea.5. Manos expresivas.6. La ruleta de las emociones.7. Conociéndome a mí mismo.8. Historia de vida.	<ol style="list-style-type: none">9. El diario de prácticas "la brújula".

FORMAS DE TRABAJO EN FUNCIÓN DEL NÚMERO DE PARTICIPANTES

También es posible trabajar estas dinámicas en función del número de estudiantes: individual, parejas, pequeños grupos, grupos numerosos o gran grupo.

Individual	Parejas	Pequeños grupos (menos de 8)	Grupos numerosos (de 8 a 12)	Gran grupo (20-25)
<ul style="list-style-type: none">• El diario de prácticas "la brújula".• Anotando en el diario de prácticas.• Conociéndome a mí mismo.	<ul style="list-style-type: none">• La carta aérea.• Historia de vida.	<ul style="list-style-type: none">• Manos expresivas.	<ul style="list-style-type: none">• Reflexiones en blanco y negro.	<ul style="list-style-type: none">• Pintando sensaciones.• La ruleta de las emociones.

3.1.2 Estrategias de autorregulación

Estas estrategias sirven para trabajar la capacidad "Autorregula sus emociones y comportamiento". Una de las dimensiones más importantes de la acción educativa es lograr que los estudiantes aprendan a regular autónomamente su conducta y su actuación, utilizando técnicas como la autoobservación, el refuerzo positivo, la relajación, la autoevaluación, etc., donde son ellos quienes deciden cambiar.

Secuencia del proceso de autorregulación

- Reconocer la situación problemática.
- Percatarse de que hay variables que pueden llevar a conductas incontroladas.
- Analizar el medio.
- Formular un plan de prevención del comportamiento inadecuado.
- Reducir la influencia de variables causales.
- Realización de un plan.
- Autoevaluación.

Entre las estrategias que deben estar presentes en las actividades curriculares figuran:

- a) aquellas destinadas a crear las condiciones necesarias para la autorregulación en presencia del profesor, y
- b) las que suponen la práctica de la autorregulación por parte del estudiante.

EJEMPLO DE ESTRATEGIA DE AUTORREGULACIÓN

Tiempo azul

a. Breve descripción de la estrategia

El objetivo de esta actividad es enseñar al estudiante a autorregular sus emociones y comportamientos en forma autónoma y adecuada. Permite distanciarse o detenerse frente a una emoción determinada para analizarla y comprenderla, autogenerar emociones positivas y autogestionar el propio bienestar emocional.

Además, esta actividad estimula la capacidad para un mejor manejo de la impulsividad, la tolerancia a la frustración ante situaciones de conflicto, el autocontrol, la empatía y el respeto por los compañeros.

Esta práctica puede lograr que un estudiante se vuelva más sereno, más pacífico y feliz; además, ayuda a mejorar la creatividad y la concentración, a fomentar la interacción intrapersonal e interpersonal y a reducir niveles de estrés.

b. Condiciones de lugar, extensión de tiempo y prendas

El lugar donde se realice la práctica debe cumplir con unos requisitos mínimos:

- Debe ser un lugar tranquilo, donde los estudiantes puedan sentarse sin ser interrumpidos por unos minutos. Puede ser en el campo, en un parque donde no circule mucha gente o en el aula, evitando los ruidos y lejos de posibles estímulos exteriores perturbadores.
- Si la actividad es en un espacio abierto, prever el uso de sombrillas y prendas que protejan de la insolación y la exposición excesiva a los rayos ultravioleta.
- Es recomendable asegurarse de que la ropa sea cómoda.
- Se puede incluir un fondo musical muy suave, especialmente con sonidos asociados a la naturaleza.
- La continuidad es esencial para este ejercicio. Es preferible realizar la actividad regularmente y durante períodos cortos que efectuar sesiones largas pero solo de vez en cuando. Podemos dedicarle de quince a veinte minutos cada vez.

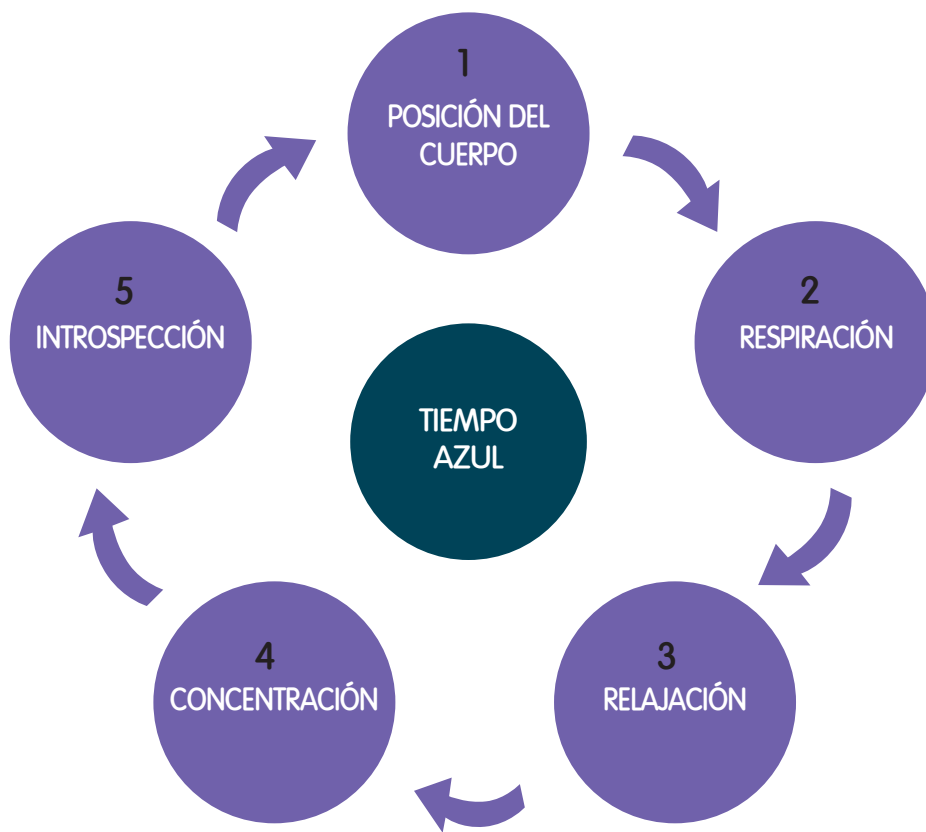
c. Relación con las capacidades e indicadores de la competencia

La estrategia que detallamos a continuación busca desarrollar la siguiente capacidad e indicadores:

Capacidad	Indicadores
Autorregula sus emociones y comportamiento.	<ul style="list-style-type: none">● Utiliza estrategias para la autorregulación y manejo de la impulsividad en el afrontamiento de diversos retos, en diversas situaciones, mejorando las relaciones con los otros.● Utiliza estrategias anticipatorias y exploratorias de autorregulación de acuerdo a situaciones diferentes, respetando el bienestar de uno mismo y el de los demás para enfrentar diversos retos.

d. Visualización de los pasos a seguir

Esta estrategia supone cinco pasos, que detallamos en los párrafos siguientes.



Paso 1: Posición del cuerpo

La postura física influye en el estado mental. Una postura muy relajada puede entorpecer el ejercicio y producir somnolencia, mientras que una postura demasiado rígida y tensa puede generar agitación mental. En consecuencia, es importante adoptar una postura cómoda, ni demasiado tensa ni demasiado relajada.

- Pueden escoger dónde sentarse: en el suelo con las piernas cruzadas, en una silla o sobre un cojín elevado. Lo esencial es que mantengan una postura equilibrada, con la espalda recta.
- Las manos reposan sobre el regazo, una sobre otra. Pueden ponerlas también sobre las rodillas, con las palmas hacia abajo.
- Los hombros ligeramente levantados e inclinados hacia delante.
- La barbilla ha de estar ligeramente inclinada hacia la garganta.
- Para evitar distracciones, se sugiere mantener los ojos cerrados.

Paso 2: Respiración

La respiración es una de las funciones vitales, que no todo el mundo maneja correctamente por las condiciones de vida actuales; al respirar solemos hacerlo acelerada y superficialmente.

Conservando la posición del cuerpo descrita en el apartado anterior, se dan las siguientes indicaciones a los estudiantes:

- Pongamos nuestra atención en la manera en que respiramos, no nos olvidemos de eso y no permitamos que nada nos distraiga.
- Respiremos con calma y con naturalidad.
- Concentremos toda nuestra atención en el ir y venir del aire que inhalamos y exhalamos.
- Observemos la sensación que crea el paso del aire por las fosas nasales.
- Concentrémonos sin tensión, pero sin relajarnos demasiado para evitar caer en un estado de torpeza.
- Seamos conscientes de nuestra respiración, serena y calmada.
- Tratemos de no cambiar el ritmo de nuestra respiración.

Nuestra respiración se hará poco a poco más lenta. No importa tanto si son inhalaciones y exhalaciones largas o cortas, lo más importante es ser conscientes de nuestra respiración.



Paso 3: Relajación

La relajación proporciona al estudiante un estado de descanso profundo a la vez que regula su metabolismo, ritmo cardíaco y respiración, liberándolo de tensiones musculares y psíquicas. Proporciona una intensa sensación de bienestar, calma y tranquilidad.

Brindamos las siguientes indicaciones para promover la relajación:

- Mantengamos la postura y una respiración uniforme.
- Mantengamos los ojos cerrados y permanezcamos en silencio.
- Relajemos poco a poco todos los músculos del cuerpo dejándolos “suelos”, como si tuviéramos la sensación de que nos pesan muchísimo.
- Empecemos por los pies, que están apoyados libremente en la superficie que hayamos elegido.
- Avancemos lenta y progresivamente con esa sensación de pesadez por el resto del cuerpo: las piernas, las manos, los brazos, el abdomen (sentir que toda la espalda se apoya sobre la superficie donde nos encontremos) y así hasta los músculos de la cara.
- Permanezcamos así durante varios minutos.
- No nos preocupemos por conseguir un nivel de relajación profunda.
- Mantengamos una actitud pasiva y dejemos que la relajación se presente según el ritmo de cada uno.

Paso 4: Concentración

Tarde o temprano la mente se distrae y cede a las distracciones, que suelen presentarse como una proliferación de pensamientos, o bien se cae en un vago estado de semi-somnolencia o en uno de confusión, donde hay una gran profusión de pensamientos erráticos.

- Tan pronto como nos demos cuenta de que hemos perdido la concentración en la respiración, simplemente tratemos de recuperar el enfoque, pero sin sentir pesar o culpabilidad.
- Volvamos a poner la atención en nuestra respiración.
- Cuando los pensamientos nos asalten, no tratemos de pararlos; limitémonos a no alimentarlos dejándolos que pasen sin dejar rastro.
- Tan pronto como estemos otra vez atentos, volvamos a dirigir nuestra atención hacia la respiración.
- Si aparecen pensamientos perturbadores, intentemos ignorarlos no ocupándonos de ellos y continuemos observando nuestra respiración.
- Para profundizar esta concentración, podemos ayudarnos con imágenes y pensar, por ejemplo, en el agua cristalina de un río pasando suavemente por encima de nuestros cuerpos, limpiándonos y llevándose todo lo negativo, o en cualquier otra imagen que nos dé paz, como una luz que nos envuelve y nos hace sentir protegidos, etc.
- A medida que el agua se desplaza por todo nuestro cuerpo o quedamos envueltos por la luz, vamos sintiendo cómo se va relajando cada uno de nuestros músculos.

Paso 5: Introspección

- Mientras la concentración se fortalece y la respiración se hace más lenta y sutil, aparece una sensación de bienestar. La concentración sostenida y relajada fácilmente se vuelve meditación. Entonces hay una ausencia de palabras y de pensamientos erráticos.
- La mente se aquieta y todo es paz.
- Dejemos que nuestro interior repose durante algunos instantes en esta plena conciencia, clara y lúcida, desprovista de conceptos y pensamientos discursivos. Es un momento especial en el que podemos tomarnos una pausa y detenernos para autoanalizarnos.
- Podemos aquí experimentar la capacidad reflexiva que la mente posee.
- Aquí se produce la introspección, estrechamente relacionada con la autorreflexión.
- Esta introspección puede proporcionar un acceso privilegiado a nuestros propios estados mentales y permitirá al estudiante una autoevaluación de sus situaciones problemáticas, identificando y analizando sus causas, con lo cual tendrá los elementos necesarios para formular un plan de prevención de sus comportamientos inadecuados.

d. Recomendaciones para su uso

Hacemos notar que existen diversas técnicas más o menos complejas de postura del cuerpo, respiración, relajamiento, concentración e introspección. Lo que planteamos en líneas anteriores son ejercicios básicos. Si el docente quiere profundizar en el tema, encontrará información abundante en la bibliografía moderna relacionada con la neurociencia educativa y la psicología.

3.1.3 Estrategias lúdicas

La dimensión lúdica es un aspecto del desarrollo humano tan importante como la cognitiva, la social y la comunicativa. Se manifiesta expresando y comunicando emociones a través de la risa, el canto, el goce en general. Fomenta el desarrollo psicosocial y la adquisición de saberes.

Además, se vincula a la necesidad de las personas de sentir emociones placenteras asociadas al vértigo, la incertidumbre, la distracción o la sorpresa.

El juego es una estrategia importante para la adquisición de conocimientos y el manejo de las emociones; es una de las actividades más agradables con que cuenta el ser humano y un eje clave en el descubrimiento del mundo y de uno mismo.

En el aula, el juego propicia el dominio de uno mismo, la seguridad, la atención, la reflexión, la curiosidad, la iniciativa, la imaginación, el sentido común, el autoconocimiento, la autoestima, el sentido de pertenencia.



También sirve para fortalecer valores como la lealtad, cooperación y solidaridad con los amigos y con el grupo, el respeto hacia los demás y la tolerancia. En la actividad lúdica se manifiestan estados de ánimo e ideas propias, lo que conlleva al desarrollo de la inteligencia emocional.

Metodológicamente, se utiliza el juego como instrumento de generación de conocimientos, no como simple motivador, partiendo de la idea de que el juego implica por sí mismo aprendizaje. No debe confundirse con presentación de juegos o como un intervalo entre una actividad y otra.

Es una estrategia de trabajo compleja, centrada en el estudiante, a través de la cual el docente planifica y secuencia actividades, considera determinados límites de tiempo y espacio, selecciona los materiales y los recursos didácticos a utilizar, propicia y crea un ambiente estimulante y positivo para el desarrollo, monitorea y detecta las dificultades y los progresos, evalúa y hace los ajustes convenientes.

EJEMPLO DE ESTRATEGIA LÚDICA

El tesoro rescatado

a. Breve descripción de la estrategia

Si bien algunas personas son más resilientes que otras, es decir, tienen mayor capacidad para afrontar la adversidad y sobreponerse al dolor emocional, se trata de una serie de habilidades que se pueden desarrollar.

¿Cómo enfrentan los estudiantes eventos difíciles que cambian sus vidas? ¿Cómo reaccionan ante escenarios traumáticos como la muerte de un ser querido, la pérdida material, una enfermedad complicada?

Generalmente, logran adaptarse con el tiempo a las situaciones que cambian dramáticamente sus vidas. ¿Qué les permite adaptarse? La resiliencia, que se aprende y desarrolla, es un proceso que requiere tiempo y esfuerzo.



Con esta estrategia se busca trabajar la resiliencia en los estudiantes a partir de dibujos y simulaciones, en un escenario lúdico. Esta actividad empieza con un juego en parejas, donde cada persona, haciendo uso de la imaginación, toma contacto con sus propios miedos, para luego aprender a fortalecer su capacidad de enfrentarse a ellos y superarlos.

La estrategia busca ayudar a los estudiantes a seguir su propio camino hacia la resiliencia, obteniendo información conceptual sobre ella. Es participativa y facilitadora, pues impulsa la autorreflexión, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el diálogo. Promueve la heterogeneidad y la inclusión, la cooperación, las responsabilidades compartidas y un sentimiento de pertenencia al grupo.

b. Relación con las capacidades e indicadores de la competencia

La estrategia que detallamos a continuación busca desarrollar la siguiente capacidad e indicadores:

Capacidad	Indicadores
Autorregula sus emociones y comportamiento.	<ul style="list-style-type: none"> • Analiza sus emociones y sentimientos en diferentes situaciones de su vida, explicando las causas y anticipando y reconociendo los efectos en sí mismo. • Interpreta sus emociones y sentimientos, analizando sus causas y consecuencias, para fomentar el bienestar propio y de los demás, en diferentes situaciones de su vida. • Utiliza estrategias para la autorregulación y manejo de la impulsividad en el afrontamiento de diversos retos, en diversas situaciones, mejorando las relaciones con los otros. • Utiliza estrategias anticipatorias y exploratorias de autorregulación de acuerdo a situaciones diferentes, respetando el bienestar de uno mismo y el de los demás para enfrentar diversos retos.

c. Visualización de los pasos a seguir

Esta estrategia supone cuatro pasos, que detallamos en los párrafos siguientes.

Paso 1: Se predisponen para el juego y usan la imaginación

Se organiza el aula en círculo:

- Se coloca en el centro una caja bonita que simboliza un cofre.
- Se entrega a cada estudiante una cuartilla de cartulina tamaño postal.
- Se invita a los estudiantes a hacer un viaje imaginario al mundo de sus miedos.

Se indica que cualquier reflexión producto de este ejercicio es muy privada, solo para ellos. Así que pueden preguntarse y explorar acerca de cualquier tipo de miedo que tengan.

Se da tiempo para que, en silencio y en una reflexión guiada, examinen sus mayores temores: miedo a equivocarse en algo, a tomar una decisión que no resulte acertada, a la burla, a los cambios que vienen con el crecimiento, a asumir nuevas responsabilidades, a no cumplir las expectativas de los demás, a renunciar a unas cosas al escoger otras, a los cambios corporales, a los conflictos en la familia, a fracasar en las relaciones amorosas, a la pérdida de su identidad infantil, a la muerte, etc.

Paso 2: Dibujan y simulan

- Cada estudiante dibuja en la cartulina un corazón, que representará el suyo.
- Dentro del corazón dibujan cómo se imaginan sus miedos y les ponen un color.
- Colocan el corazón en el cofre.
- Buscan un lugar imaginario donde puedan enterrar sus miedos, con la seguridad de que nadie los removerá y que pasarán a ser superados.
- Elaboran un mapa de ubicación del cofre utilizando anagramas y claves (este paso puede obviarse en el VII ciclo).

Paso 3: Transfieren

- Comentan libremente cómo se sienten ahora que han “dejado” sus miedos en el cofre.
- Se reflexiona sobre un símbolo de la estrategia: para librarse de sus miedos, han dejado en el cofre su corazón. ¿Qué simboliza eso? ¿Cómo sería una vida “sin corazón”? El docente guía la reflexión.

- ¿Qué otra alternativa habría para manejar los miedos que no sea “enterrar o esconder su propio corazón”? Dialogan un momento.
- Se les plantea entonces “rescatar su corazón”.
- Se van en busca del tesoro escondido utilizando el mapa de ubicación y descifrando los anagramas y claves (en caso de que se haya escondido; de lo contrario, este paso se obvia).
- Cada uno saca su corazón.
- En el reverso de la cartulina, que se halla en blanco, dibujan un nuevo corazón y cambian los colores del dibujo por otros que consideren más apropiados para ese momento.
- En el centro del nuevo corazón, colocan una sola palabra que señale cómo se proponen manejar sus temores en adelante.
- Cada uno sujeta con un alfiler el corazón en su pecho para mostrar la transformación que ha ocurrido.

Paso 4: Comentan y reflexionan

- Cada uno comenta lo que le gustó de la experiencia.
- En su reflexión deben darse cuenta de que “PUEDEN” hablar sobre sus miedos, pueden buscar la manera de resolver sus problemas o pueden encontrar a alguien que los ayude cuando lo necesiten.
- Cada grupo expone ante la clase lo realizado y la experiencia obtenida.
- Escriben en la pizarra las conclusiones de cada grupo.
- Se habla sobre el concepto de RESILIENCIA, entendido como la capacidad de sobreponerse a las dificultades y fortalecerse emocionalmente al afrontarlas.

d. Recomendaciones para su uso

Es importante guiar la reflexión individual (paso 1) con calma, cuidando el silencio y la tranquilidad de los estudiantes. Música suave de fondo puede ayudar. También se puede proponer investigar un poco sobre la palabra “resiliencia” y cómo se relaciona con nuestras vidas.

3.2 Estrategias para la competencia "Se desenvuelve éticamente"

Antes de explicar las estrategias, es importante tomar en cuenta estas condiciones básicas:

Autenticidad como docentes. En la introducción explicamos el sentido de la competencia relacionada con el desenvolvimiento ético. Una de las cosas más importantes en el trabajo con adolescentes es la autenticidad en nuestra relación con ellos, es decir, ser congruentes entre lo que percibimos, lo que experimentamos y lo que comunicamos a nuestros estudiantes. En resumen, significa CREER en lo que hacemos y decimos en el aula.

Aceptación y comprensión. Otra condición en la formación ética es aceptar a los estudiantes tal como son, respetándolos y mostrando empatía con sus sentimientos. Es preciso aceptar que los estudiantes son adolescentes y que esta etapa del desarrollo tiene su propia expresión de los valores y principios éticos.

Confianza básica. Debemos creer en los estudiantes, tener la seguridad de que el contacto con dilemas reales y relevantes les abre la posibilidad de aprender, crecer, descubrir y crear.

Diálogo. La formación ética exige un diálogo horizontal, es decir, los maestros debemos considerar que los estudiantes son interlocutores válidos, con puntos de vista tan valiosos como los nuestros. Imponerse por razones de edad o de autoridad solo los hiera y los encierra en sí mismos, eliminando la posibilidad de que expresen sus emociones, sentimientos e ideas morales espontánea y auténticamente.

Estas condiciones ayudan a descubrir las inquietudes de los estudiantes y crean un clima que les permite expresarse en libertad y confianza. No son solo pedagógicamente indispensables para generar aprendizajes significativos; son también éticamente deseables y necesarias, pues ponen en práctica los principios éticos que queremos que construyan y practiquen.



3.2.1 Trabajo con dilemas morales

a. Breve descripción de la estrategia

Los problemas de la ética pueden llegar a ser muy interesantes en esta etapa de la vida de los estudiantes. Preguntarse si somos o no seres libres, si podemos distinguir entre lo que está bien y lo que está mal o en qué situaciones somos responsables por lo que hacemos son cuestiones éticas con las cuales los adolescentes pueden identificarse.

El supuesto y la condición de toda argumentación ética es asumir a la persona como un ser libre, por ello es fundamental trabajar la cuestión de la libertad. Si preguntamos a los estudiantes si se consideran seres libres, es probable que muchos respondan que no, argumentando que no pueden decidir nada, que la sociedad ya tiene preparado un futuro para ellos, que sus padres tienen el control de sus vidas, etc. En otras palabras, es muy posible que muchos de ellos, sobre todo en esta etapa de sus vidas, se sientan presionados, sin autonomía para decidir sobre sus proyectos, sin sentirse libres.

Frente a esta posición, nuestra tarea es lograr que los estudiantes comprendan que si bien **no somos libres de elegir lo que nos pasa, somos libres de responder a lo que nos pasa**. Como seres libres, y a diferencia de los animales que están programados para actuar de una determinada manera, no podemos eludir la responsabilidad de nuestras acciones a pesar de las presiones y condicionamientos.

El sentido de esta estrategia es lograr que los estudiantes, por un lado, se cuestionen sobre los grados de libertad de las personas en contextos diversos y, por el otro, reflexionen éticamente a partir de dilemas morales que les permitan ser conscientes del papel de la libertad al momento de decidir qué hacer.

b. Relación con las capacidades e indicadores de la competencia

La estrategia que detallamos a continuación busca desarrollar las siguientes capacidades e indicadores:

Capacidad	Indicadores
Sustenta sus principios éticos.	<ul style="list-style-type: none">• Señala las ideas principales de argumentos diversos sobre temas éticos.• Identifica los argumentos que sustentan las diferentes posiciones sobre dilemas morales.• Interpreta fuentes primarias y secundarias relacionadas con temas éticos.

c. Visualización de los pasos a seguir

Esta estrategia supone tres pasos, que detallamos en los párrafos siguientes:

Paso 1: Relacionando libertad y responsabilidad

Se pueden presentar situaciones que permitan reflexionar sobre los diversos grados de responsabilidad. Pueden ser útiles situaciones en las que uno incumple una promesa. Aquí te presentamos un ejemplo:

Situación 1	Situación 2	Situación 3
Pedro vive en Lima. Su padre vive en Cusco y está gravemente enfermo. Pedro le promete que irá a visitarlo el próximo fin de semana; pero, debido a una fuerte tormenta, se suspende la salida del avión el día del viaje. Pedro no logra cumplir la promesa hecha a su padre.	Pedro es músico y vive en Lima. Su padre vive en Cusco y se encuentra gravemente enfermo. Pedro le promete que irá a visitarlo el próximo fin de semana. El jueves se da cuenta de que si va al Cusco se perderá el concierto de su cantante favorito, que sólo va a tocar una vez ese año. Decide suspender su viaje y no logra cumplir la promesa hecha a su padre.	Pedro vive en Lima. Él es un comerciante que ha hecho muy buenos negocios en los últimos tiempos. Su padre vive en Cusco y se encuentra gravemente enfermo. Pedro le promete que irá a visitarlo el próximo fin de semana. El viernes recibe una llamada de un cliente muy importante que quiere reunirse con él al día siguiente para acordar un negocio pendiente. Pedro suspende su viaje para poder cerrar el contrato. Tiene esperanzas de obtener una buena suma de dinero. Por este motivo, no cumple la promesa hecha a su padre.

Luego de presentar las tres situaciones, pedimos a los estudiantes que expliquen cuál es la diferencia entre ellas. Podemos motivar el diálogo con las siguientes preguntas:

Preguntas para el VI ciclo	Preguntas para el VII ciclo
<p>¿Por qué suspende su viaje en cada uno de los casos?</p> <p>¿En todos los casos Pedro es igualmente responsable de no haber llegado al Cusco? ¿Por qué?</p>	<p>¿Qué argumentos podría utilizar Pedro para justificar su decisión de no viajar?</p> <p>¿Qué valores están detrás de las situaciones 2 y 3?</p> <p>En estas situaciones, ¿qué es lo que vale más: el sentido del "deber" o lo que queremos?</p>

La idea de este ejercicio es que los estudiantes descubran que en las tres situaciones Pedro es responsable de no haber visitado a su padre y, por lo tanto, de haber roto la promesa. Si bien en las situaciones 2 y 3 Pedro es más responsable, ya que decide libremente quedarse, también lo es en la primera. Aunque no es responsable de la tormenta, Pedro decide libremente quedarse en Lima, dejando de lado otras posibilidades, como viajar una vez despejado el cielo, utilizar el transporte terrestre o esperar a la mañana siguiente.

En el ciclo VII, otra manera de iniciar la problematización sobre la libertad y la responsabilidad es utilizando dos historias: la de Héctor en la Iliada y la de las termitas. Fernando Savater, filósofo español, las relata de la siguiente manera:

En la Iliada, Homero cuenta la historia de Héctor, el mejor guerrero de Troya, que espera a pie firme fuera de las murallas de su ciudad a Aquiles, el enfurecido campeón de los aqueos, aun sabiendo que este es más fuerte que él y que probablemente va a matarle. Lo hace por cumplir su deber, que consiste en defender a su familia y a sus conciudadanos del terrible asaltante. Nadie duda de que Héctor es un héroe, un auténtico valiente. Pero ¿es Héctor heroico y valiente del mismo modo que las termitas-soldado, cuya gesta millones de veces repetida ningún Homero se ha molestado en contar? ¿No hace Héctor, a fin de cuentas, lo mismo que cualquiera de las termitas anónimas? ¿Por qué nos parece su valor más auténtico y más difícil que el de los insectos? ¿Cuál es la diferencia entre un caso y otro?

Sencillamente, la diferencia estriba en que las termitas-soldado luchan y mueren porque tienen que hacerlo, sin poderlo remediar (como la araña que se come a la mosca). Héctor, en cambio, sale a enfrentarse con Aquiles porque quiere. Las termitas-soldado no pueden desertar ni rebelarse ni remolonear para que otras vayan en su lugar: están programadas necesariamente por la naturaleza para cumplir su heroica misión. El caso de Héctor es distinto. Podría decir que está enfermo o que no le da la gana enfrentarse a alguien más fuerte que él. Quizá sus conciudadanos le llamasen cobarde y le tuviesen por un caradura o quizá le preguntasen qué otro plan se le ocurre para frenar a Aquiles, pero es indudable que tiene la posibilidad de negarse a ser héroe. Por mucha presión que los demás ejerzan, él siempre podría escaparse de lo que se supone que debe hacer: no está programado para ser héroe, ningún hombre lo está. De ahí que tenga mérito su gesto y que Homero cuente su historia con épica emoción. A diferencia de las termitas, decimos que Héctor es libre y por eso admiramos su valor.



Y así llegamos a la palabra fundamental de todo este embrollo: libertad. Los animales (y no digamos ya los minerales o las plantas) no tienen más remedio que ser tal como son y hacer lo que están programados naturalmente para hacer. No se les puede reprochar que lo hagan ni aplaudirles por ello porque no saben comportarse de otro modo. Tal disposición obligatoria les ahorra sin duda muchos quebraderos de cabeza. En cierta medida, desde luego, los hombres también estamos programados por la naturaleza. Estamos hechos para beber agua, no lejía, y a pesar de todas nuestras precauciones debemos morir antes o después. Y de modo menos imperioso pero parecido, nuestro programa cultural es determinante: nuestro pensamiento viene condicionado por el lenguaje que le da forma (un lenguaje que se nos impone desde fuera y que no hemos inventado para nuestro uso personal) y somos educados en ciertas tradiciones, hábitos, formas de comportamiento, leyendas..., en una palabra, que se nos inculcan desde la cunita unas fidelidades y no otras. Todo ello pesa mucho y hace que seamos bastante previsibles. Por ejemplo, Héctor, ese del que acabamos de hablar. Su programación natural hacía que Héctor sintiese necesidad de protección, cobijo y colaboración, beneficios que mejor o peor encontraba en su ciudad de Troya. También era muy natural que considerara con afecto a su mujer Andrómaca —que le proporcionaba compañía placentera— y a su hijito, por el que sentía lazos de apego biológico. Culturalmente se sentía parte de Troya y compartía con los troyanos la lengua, las costumbres y las tradiciones. Además, desde pequeño le habían educado para que fuese un buen guerrero al servicio de su ciudad y se le dijo que la cobardía era algo aborrecible, indigno de un hombre. Si traicionaba a los suyos, Héctor sabía que se vería despreciado y que le castigarían de uno u otro modo. De modo que también estaba bastante programado para actuar como lo hizo, ¿no?

(Fernando Savater, Ética para Amador).

Si optamos por trabajar con estos relatos, podemos luego iniciar el diálogo con estas preguntas:

- ¿Qué significa que Héctor no esté programado para ser héroe?
- ¿Es Héctor responsable de sus acciones?
- ¿Son las termitas responsables de sus acciones?
- A partir de estos ejemplos, ¿qué podemos decir de la libertad?

Finalmente, para terminar esta parte de la estrategia, podemos retomar nuestra definición mínima de libertad: “no somos libres de elegir lo que nos pasa, somos libres de responder a lo que nos pasa” y a partir de ella proponer dos ejercicios. En primer lugar, identificar los condicionamientos de nuestra acción (no somos libres de elegir lo que nos pasa) y, en segundo, explicar con ejemplos qué significa que a pesar de esos condicionamientos, como seres humanos, sí somos libres de responder a lo que nos pasa.

Los condicionamientos de nuestra acción

Todos nacemos en una familia determinada, en una región, en una época. Ese es el contexto en el que se desarrollan nuestras acciones. Es decir, nuestra conducta está condicionada por el medio natural en el que vivimos, por nuestra naturaleza biológica, y se encuentra siempre relacionada con otros seres humanos y con acciones realizadas por ellos. Piensa en ejemplos que muestren estas condiciones:

- A) Vivo en un pueblo al que no llegan las carreteras, esto dificulta mi conexión con el resto de la sociedad.
- B) Soy hombre y así quisiera dar a luz a un bebé, mi cuerpo no está diseñado para poderlo hacer.
- C) En mi escuela los maestros utilizan mucho el diálogo, gracias a eso he aprendido a expresar mis ideas y a escuchar las ideas de los demás.
- D) Si en la época de mi papá hubiera existido el internet, nuestro negocio familiar sería hoy mucho más grande.

Somos libres

¿Qué significa que, a pesar de los condicionamientos, sí somos libres de responder a lo que nos pasa? Piensa en ejemplos:

- A) Camino una vez por semana al pueblo más cercano para leer los diarios y saber qué es lo que pasa en mi región.
- B) Así no pueda dar a luz, si alguna vez tengo hijos, los cuidaré y amaré como si hubieran salido de mí.
- C) Siempre elijo el diálogo por encima de cualquier otro camino.
- D) Mi papá no tuvo internet, pero igual se informó con los medios de su época y buscó la manera de abrir un negocio propio.

Paso 2: Relacionando libertad, responsabilidad y dilema moral

Una vez que los estudiantes tienen claro que no es posible desligarse de la responsabilidad de nuestras acciones y que una decisión conlleva a asumir las consecuencias de esta, podemos iniciar el trabajo con los dilemas morales.

El dilema moral es una situación donde una persona se enfrenta a un conflicto de valores o de normas y no sabe qué hacer. Las respuestas posibles no son claras ni automáticas y el único modo de salir del dilema es tomando una decisión.

Cuando nos enfrentamos a dilemas de este tipo, somos nosotros quienes debemos decidir y hacernos responsables de nuestra decisión. Si existieran reglas que pudieran aplicarse automáticamente ante un conflicto de valores, entonces ¿cuál sería el problema? Bastaría conocerlas y saber cuándo aplicarlas para tener en cada caso la solución correspondiente.

En los dilemas se advierte que el conflicto requiere de nuestra decisión para ser resuelto de algún modo. Justamente, el dilema se presenta antes de que la persona decida qué hacer. Todos nos enfrentamos a dilemas éticos y nos preguntamos: ¿Qué debo hacer? Es en esas situaciones que sentimos la dimensión de la libertad y la angustia que nos produce la incertidumbre sobre la acción más apropiada.

A continuación presentamos algunos dilemas para trabajar en los ciclos VI y VII. Junto a ellos proponemos preguntas para la reflexión, pero recomendamos pedir primero respuestas individuales (escritas) para luego abrir el diálogo. De esta manera evitamos que solo algunos participen –los que piensan más rápido– y enriquecemos el diálogo con mayor número –y probablemente con mayor diversidad– de opiniones e ideas.

Dilemas para el ciclo VI

1. ¿Qué puede estar sintiendo Laura en ese momento?
2. Laura no está de acuerdo con lo que hizo María, pero es su amiga y siempre se han ayudado en las situaciones difíciles ¿Qué debería hacer Laura en este caso?
3. ¿Qué podría suceder si Laura dice la verdad?
4. ¿Qué podría suceder si miente?
5. ¿Qué harías en su lugar? ¿Por qué?
6. ¿Qué piensan de la forma de actuar de María?

María se ausentó del colegio sin que lo supieran sus padres. Tenía prueba de matemática y no había estudiado. Visita a su amiga Laura y le pide quedarse esa tarde en su casa hasta la hora de salida de clase. Suena el teléfono. Atiende Laura. Es la mamá de María, que se enteró de que su hija no había ido a la escuela. Le pregunta si sabe dónde está María. Laura no sabe qué contestarle.

1. Si fueras Diana, ¿qué podrías estar sintiendo en ese momento?
2. ¿Se está enfrentando a un dilema moral? ¿Por qué?
3. Imagina que eres Diana y que:
 - a) en ese momento estás molesta con tu amigo.
 - b) estás enamorada de tu amigo.
 - c) eres conocida en la escuela por decir siempre la verdad.
4. ¿Qué harías en cada uno de los posibles escenarios? ¿Cuáles serían las consecuencias en cada uno de los escenarios?
5. ¿Qué otras opciones son posibles para resolver el dilema?

Los estudiantes, guiados por el maestro, están realizando unos experimentos en el laboratorio de la escuela. Al terminar la hora, el maestro ordena el lugar y advierte que falta un microscopio. Decide juntar al grupo y pedir que aclaren la situación. Diana sabe qué es lo que pasó: uno de sus mejores amigos escondió el microscopio dentro de un armario.

Recuerda que el personaje que tiene el dilema y que decide qué hacer debe ser el primero en aparecer en el escenario. La explicación de la situación debe ser breve y redactarse de manera clara y directa. El dilema debe generar controversia y la misma cantidad de argumentos en cada uno de los dos caminos posibles de resolución. Evitemos elaborar dilemas que favorezcan uno de los caminos; presentar dilemas con un sesgo muy evidente elimina la duda y, por lo tanto, deja de ser retador.



1. ¿Qué puede estar sintiendo Marta en ese momento?
2. Si tú fueras Marta, ¿qué harías?
3. ¿Cuáles podrían ser las consecuencias de haber elegido ese camino? (Consecuencias para uno mismo y para los demás).
4. ¿Cuáles son los valores que están detrás de cada uno de los caminos a elegir?

1. ¿Debería publicarse igual la información para que a partir de ella se iniciara una investigación en la ciudad?
2. ¿Y si la información no era cierta?
3. ¿Qué consecuencias podría tener publicar esa noticia?
4. ¿Qué otras opciones son posibles para resolver el dilema?

Marta tiene dieciocho años y aún le faltan unos meses para terminar la secundaria; sin embargo, desde hace tiempo está buscando un trabajo estable para ayudar a pagar los gastos médicos de su hermano menor que tiene síndrome de Down. Hace un mes abrieron un nuevo centro comercial y Marta ha logrado que la contraten.

El trabajo es bastante agradable y todas sus amigas envidian la suerte que tuvo al ser elegida como recepcionista del lugar. Ella sabe que la tomaron porque es alta y bastante bonita. Además, está contratada en planilla: va a tener seguro social, vacaciones y todo eso. Ni su mamá consiguió tantos beneficios en todos sus años de trabajo.

Desde que tiene este empleo, su mamá la ve como "la hija perfecta y se pasa el día hablando maravillas de ella y de su trabajo a todas las vecinas, mostrándose orgullosísima de que aún pueda estudiar por las noches".

En su segunda semana de trabajo, ingresa al centro comercial un grupo de adolescentes con síndrome de Down, que vienen acompañados por su maestra. El jefe de Marta, que está en el piso superior observando la escena por el televisor, llama de inmediato a la recepción y le indica que les impida el ingreso, porque "afean todo". Marta sabe que no tiene forma de convencer a su jefe y que él también solo está cumpliendo órdenes de los dueños de la empresa. Mientras se acerca al grupo, piensa que no solucionaría nada si se negara a cumplir la orden, porque de todos modos alguien los echaría. Pero también se siente mal al pensar en Lucas, su hermanito, que un día podría formar parte de un grupo como ese. Tiene que hablar con la maestra y pedirle que se retiren, pero se detiene a unos pasos antes de llegar.

Dos periodistas del diario XX reciben el dato de que hay en la ciudad una mujer que ejerce ilegalmente la medicina. Uno de los periodistas recibe la información de algunos empleados de la clínica donde trabaja la mujer. El otro recibe el dato de una llamada telefónica anónima. Ambos reporteros deciden chequear fuentes por separado. La confirmación es absoluta, pero no hay fuentes oficiales que quieran hacerse responsables de la información. Por lo delicado del tema se requiere de una voz oficial, que se identifique con nombre y apellido. En forma extraoficial, varios médicos confirman el dato, pero nadie quiere dar su nombre ni la cara en ningún reportaje.



Paso 3: Repensando mi decisión

Luego del diálogo a partir de las preguntas, se invita a los estudiantes a reconsiderar su decisión, incluyendo ahora los argumentos así como las reflexiones y planteamientos que surgieron en la clase: "Luego de haber dialogado con tus compañeros, vuelve a contestar la siguiente pregunta: ¿Qué harías si te encontraras en ese dilema? ¿Por qué?". Debe ser un ejercicio individual y realizarse en silencio.

3.2.2 Construcción de conceptos identificando fuentes

a. Breve descripción de la estrategia

La formación ética se relaciona con la búsqueda de la felicidad, que ha sido una cuestión debatida y conceptualizada en la filosofía. Sin embargo, en la actualidad, la felicidad parece ser un tema superficial, presente en los libros de autoayuda o como promesa de la publicidad. Los medios de comunicación y la cultura actual hablan de la felicidad presentándola como sinónimo de entretenimiento, diversión, placer inmediato, consumo compulsivo, éxito económico.

Desde la escuela, debemos invitar a los adolescentes a pensar sobre la felicidad analizando y cuestionando los significados que la sociedad le viene dando al concepto, significados que suelen producir, paradójicamente, seres infelices e insatisfechos. Se trata de entablar el diálogo con ellos para reflexionar sobre la diferencia que existe entre la búsqueda responsable de la felicidad y el cumplimiento de los deseos más inmediatos.

En este proceso de problematización del significado de lo que llamamos felicidad, también es importante que los estudiantes se den cuenta de que si bien su búsqueda es personal, no se puede ignorar a los demás. La felicidad es un proyecto personal –cada uno diseña su proyecto de felicidad según su deseo-, pero no individual, por lo que el deseo de felicidad no puede estar dissociado de un deseo hacia los que nos rodean. En este sentido, no parece posible lograr ser feliz en un contexto de infelicidad, ya que la felicidad es un sentimiento humano y vivir humanamente implica relacionarse con otras personas.

La estrategia, entonces, es construir el concepto de felicidad a partir de la interpretación de fuentes primarias y secundarias, identificando, por un lado, las ideas comunes y, por el otro, los planteamientos distintos.



b. Relación con las capacidades e indicadores de la competencia

La estrategia que detallamos a continuación busca desarrollar las siguientes capacidades e indicadores:

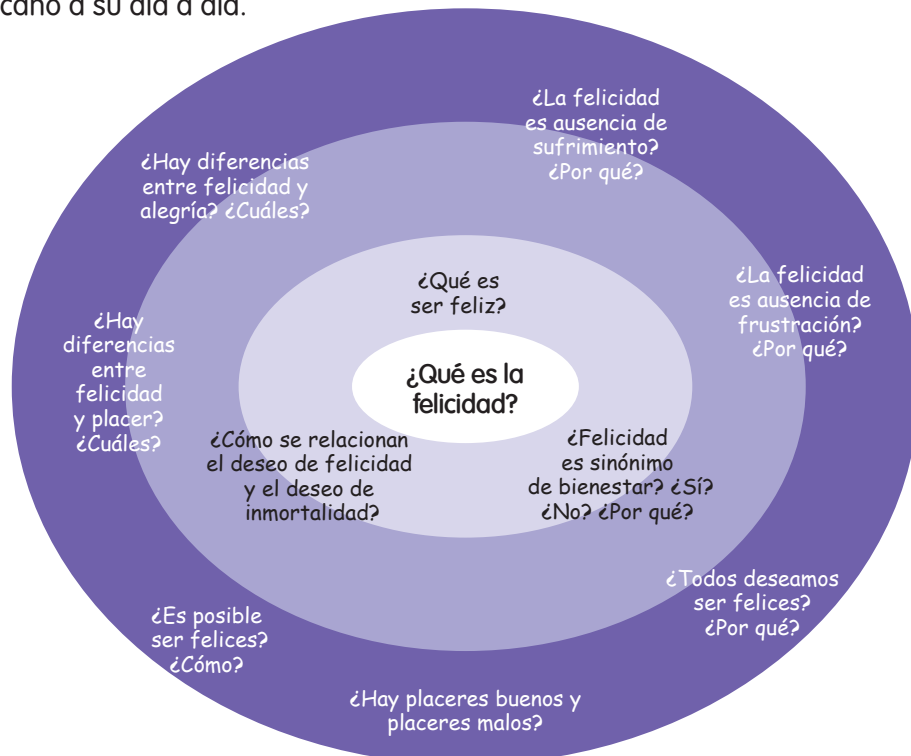
Capacidad	Indicadores
Sustenta sus principios éticos.	<ul style="list-style-type: none">• Interpreta fuentes primarias y secundarias relacionadas con temas éticos.• Explora algunos argumentos filosóficos relacionados con los principios que sustentan la "ética mínima".

c. Visualización de los pasos a seguir

Esta estrategia supone tres pasos, que detallamos en los párrafos siguientes.

Paso 1: Activando los saberes previos

Podemos iniciar la estrategia activando los saberes previos de los estudiantes, propiciando el intercambio de ideas en pequeños grupos a partir de determinadas interrogantes. En el ejemplo proponemos ordenar las preguntas de las más concretas a las más abstractas, dándoles la opción de elegir algunas y dejar de lado otras. La idea es que todos puedan participar. Si presentamos únicamente preguntas cuya respuesta es una abstracción, muchos podrían quedarse al margen de la estrategia. La idea es que cada estudiante reconozca que la cuestión de la felicidad es algo cercano a su día a día.



Luego del diálogo en equipos pequeños, les pedimos exponer lo conversado.

Por último, pasamos al trabajo individual. Les pedimos pensar e identificar entre 10 y 15 palabras (conceptos) “que no podemos olvidar si queremos explicar qué es la felicidad”. Seguidamente, deben anotarlas y contestar con ellas –por escrito– qué es la felicidad.

Paso 2: Interpretación de fuentes

Este paso consiste en ofrecer a los estudiantes extractos de las obras de algunos filósofos que reflexionaron sobre la felicidad (con una introducción que brinde datos de contexto sobre el autor y sus ideas), acompañando su lectura con ejercicios que faciliten su interpretación.

Aquí algunos ejemplos que podemos trabajar en el ciclo VII. Al final proponemos algunas recomendaciones para adaptarlos al ciclo VI.

ARISTÓTELES

Introducción

Pensadores de distintas épocas y lugares han vinculado la ética con la búsqueda de la felicidad: Uno de ellos ha sido Aristóteles.

Aristóteles fue un filósofo griego que vivió entre los años 384 y 322 antes de Cristo. Fue el primero en escribir un tratado de ética. Su obra, titulada *Ética a Nicómaco*, ha sido motivo de estudios y controversias que llegan aún hasta nuestros días.

Para Aristóteles todos los actos (acciones) humanos tienen un fin. Siempre que hacemos algo lo hacemos para llegar a una meta o un objetivo. Y esa meta u objetivo es el que le da sentido a nuestro accionar. Según Aristóteles, nuestra vida se va conformando como una cadena de fines. Actuamos para conseguir un fin que nos proponemos, pero ese fin es a la vez un medio para otro fin (por ejemplo, estudiamos para aprobar un examen, pero aprobar el examen es un medio para terminar la secundaria). Si la acción no tuviera ningún fin, aunque solo fuera el de sentir placer realizándola, no tendría sentido.

Pero, entonces, tiene que existir un fin último, un fin que no sea, a su vez, medio para llegar a otra cosa. Es necesario, afirma este filósofo, que exista un fin que se quiera por sí mismo, que tenga un valor en sí mismo. Es necesario que exista, pues de no existir, la cadena de fines que es nuestra propia vida quedaría vaciada de sentido. ¿Para qué hacemos todo lo que hacemos? Si esa pregunta no tuviera respuesta, nuestra actividad sería inútil, absurda.



Extracto de Aristóteles

(fuente primaria):

“Puesto que los fines parecen ser múltiples, y que de entre ellos elegimos algunos por causa de otros (...) es por ello evidente que no todos los fines son fines finales; pero el bien supremo debe ser evidentemente algo final. Por tanto, si hay un solo fin final, este será el bien que buscamos; y si muchos, el más final de entre ellos. (...) Tal nos parece ser, por encima de todo, la felicidad. A ella, en efecto, la escogemos por sí misma y jamás por otra cosa”. (Aristóteles; *Ética a Nicómaco*: I, VII, 3-5)

Pero ese fin último existe. Ese fin último, ese fin que no se desea por ninguna otra cosa, sino que se desea en sí mismo, es, según Aristóteles, la felicidad. Todos los seres humanos desean ser felices. Y nadie desea ser feliz para llegar a otra cosa. La felicidad es el fin supremo pues no es, a su vez, un medio. ¿Para qué queremos ser felices? Para ser felices. No hay otra respuesta. Todo lo que hacemos lo hacemos teniendo como objetivo último el ser felices. La felicidad nos satisface plenamente.

Pero, si bien podemos estar de acuerdo en que el bien que todos buscamos es la felicidad, seguramente tenemos diferentes conceptos de lo que esta es. Algunos podrían encontrar la felicidad en la riqueza, otros en los placeres, otros en los honores.

Para Aristóteles, los seres humanos tienen que ejercitar la función que les es propia y que los distingue de los demás animales. Esa función es la razón. La felicidad solo es posible para aquel que vive guiándose por la razón, para aquel que no se deja llevar por las pasiones, para aquel que es capaz de controlar sus deseos y temores. En este sentido, la felicidad es entendida por Aristóteles como una vida bien vivida, es la realización que supone mediar las pasiones con la razón. La razón tiene una función práctica, sirve para moderar el placer.

La realización se logra por acciones virtuosas que tienden a un bien social, a un bien común: la felicidad no puede desentenderse de la comunidad. No se podría llegar a la felicidad en soledad. La felicidad debe obtenerse dentro de la sociedad en la que el hombre vive, en solidaridad con los demás.

Aristóteles. (1983). *Ética nicomaquea*. 2.º ed.
México: Universidad Nacional Autónoma

STUART MILL

Introducción

La teoría conocida como "utilitarismo" aborda la cuestión de la felicidad y la asocia con la ética. Un exponente fundamental del utilitarismo fue el filósofo inglés Stuart Mill, quien vivió entre 1806 y 1873.

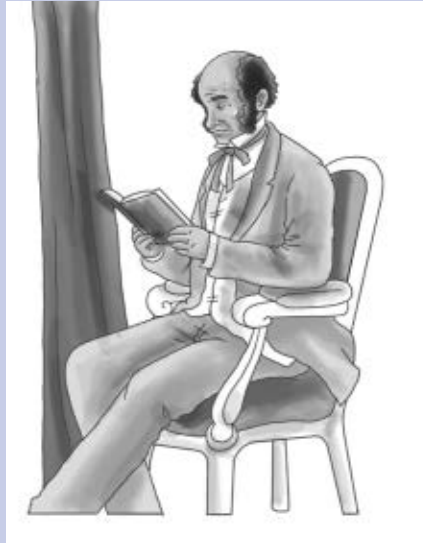
Para el utilitarismo, lo bueno es lo útil y lo útil es lo placentero o lo que nos lleva hacia el placer. Mill consideró que todas las personas buscan ser felices. Y relacionó la felicidad con el placer. Las acciones son buenas si tienden a promover la felicidad y son malas si producen lo contrario de la felicidad, es decir, el dolor. La felicidad es el placer y la ausencia de dolor, la infelicidad es el dolor y la ausencia del placer.

Dice Mill que esta teoría genera rechazo porque el placer suele quedar asociado con el egoísmo y con los vicios. Pero ese rechazo supone, erróneamente, que los seres humanos no son capaces de placeres elevados. Eso significaría desconocer que los seres humanos tienen facultades más elevadas que los animales.

Todo lo que deseamos, lo deseamos porque es placentero o porque es un medio para eliminar el dolor y producir placer. Pero no todo placer es deseable. Hay placeres fugaces que nos terminan produciendo dolor, por ejemplo, un placer que perjudica la salud. La salud es un placer duradero y es preferible a placeres momentáneos e intensos que nos la quitan.

Mill sostiene que los placeres se pueden diferenciar según su calidad: hay placeres bajos y placeres elevados. Los placeres bajos son, en general, los placeres corporales. Los placeres elevados están referidos a nuestras capacidades creativas e intelectuales. Los placeres suscitados por el estudio, la lectura, el ejercicio del pensamiento, la investigación, la creación o contemplación de una obra de arte, son placeres duraderos y estables que producen una satisfacción más plena que la producida por los placeres fugaces e inestables.

Los placeres bajos satisfacen solo a uno mismo, mientras que los placeres elevados pueden satisfacer a un mayor número de personas.



Frente a los que opinan que la felicidad es inalcanzable, Mill responde que es alcanzable siempre que no se la considere como una vida en continuo éxtasis, sino como una vida con momentos de exaltación, con pocos y transitorios dolores y muchos y variados placeres. Además, la utilidad como principio no solo incluye la búsqueda de la felicidad, sino también la prevención o mitigación de la desgracia.

La posición de Stuart Mill da lugar a la defensa de la lucha contra calamidades que son fuentes de sufrimiento físico y mental, como la pobreza, la enfermedad, la malignidad.

Hasta aquí parece que el utilitarismo propone que cada uno busque su felicidad sin importarle lo que suceda con los demás. Sin embargo, el principio utilitarista propone que toda persona se ocupe, al mismo tiempo, tanto de la promoción de su felicidad particular como del incremento del bienestar general de todos los seres humanos, contribuyendo así a la producción de la mayor felicidad total. Según la teoría utilitarista, debemos actuar procurando lograr la mayor felicidad posible para la mayor cantidad de gente posible. Por eso, Mill pone énfasis en la necesidad de que la política y la educación nivelen las desigualdades y generen en cada individuo un sentimiento de unidad con todo el resto, es decir, que no se piense en el beneficio personal sin incluir a los otros en ese beneficio. En otras palabras, que se subordine la felicidad individual a la felicidad general, pues la felicidad general garantiza la individual.

Por eso, el utilitarista no descarta el sacrificio de la felicidad personal en pos de una felicidad más amplia. El sacrificio es noble si tiene como fin promover la felicidad de los demás. Pero no tiene sentido el sacrificio que no tenga en cuenta este fin. El sacrificio no vale por sí mismo, no es un fin en sí mismo. El mártir o el héroe se sacrifican en aras de algo que aprecian más que su felicidad personal. Ese algo es la felicidad de los demás. Merecen honores quienes renuncian a la felicidad personal para aumentar la felicidad del mundo, pero no merecen honores quienes se retiran del mundo para vivir una vida sacrificada (como los ascetas), pues ese sacrificio no tiene ningún sentido. Un sacrificio que no aumenta ni tiende a aumentar la suma total de la felicidad es un desperdicio.

Mill, J. S. (1995). *Utilitarismo*. Buenos Aires: Aguilar.

Luego de la lectura de los textos, con todo el grupo o de manera individual, se presenta la secuencia de pasos para la interpretación. Las primeras veces que se plantee esta estrategia se puede interrumpir el trabajo individual cada cierto tiempo e ir monitoreando con el grupo el proceso de interpretación tras cada paso.

Pasos para la interpretación de fuentes primarias y secundarias		
Presentación	de la fuente	¿Qué tipo de fuente es? ¿Primaria? ¿Secundaria? ¿En qué contexto se escribió?
	del autor (si es fuente primaria)	¿De dónde y de qué época es? ¿A qué corriente de pensamiento pertenece?
Identificación de los conceptos importantes		¿Cuáles son los conceptos fundamentales para comprender las ideas del autor? ¿Cuál es el significado de esos conceptos?
Identificación y explicación de la(s) idea(s) principal(es)		¿Cuál es (son) la(s) idea(s) principal(es) del texto? ¿Cómo puedo explicarla(s) con mis palabras, tomando en cuenta lo que sé del tema y del autor?
Identificación de la postura del autor sobre el tema trabajado		¿Cuál es la postura de Aristóteles sobre la felicidad? ¿Cuál es la postura de Stuart Mill sobre la felicidad?
Opinión personal argumentada		¿Cuál es mi opinión personal acerca de las ideas del autor sobre el tema trabajado?

Utilicemos las TIC para indagar sobre estos datos.

Cuando pidamos a nuestros estudiantes identificar los conceptos clave, debemos explicar qué queremos que entiendan por "concepto" y cómo identificarlos. No debemos complicarnos en grandes y complejas explicaciones, pero sí debemos ser bien claros en lo que pedimos: sustantivos. Los sustantivos son una forma de describir y nombrar conceptos, es decir, los usamos como etiquetas para los conceptos. "Perro", "barco" y "árbol" son ejemplos de palabras que sirven como etiquetas para objetos.

Paso 3: Reconstrucción del concepto de felicidad

Al final del primer paso pedimos a los estudiantes los conceptos que consideraban fundamentales para explicar qué es la felicidad. Ahora, luego de haber dialogado con dos autores que tienen distintas maneras de comprender el concepto, los invitamos a reconstruir su lista de conceptos, aumentando los que consideren necesarios y quitando los que no lo sean. A partir de esta lista proponemos como actividad final elaborar un mapa conceptual.

La construcción y reconstrucción de conceptos, es decir, el cambio conceptual, está relacionado con lo que llamamos aprendizaje significativo. Decimos que aprendemos de manera significativa cuando las estructuras cognitivas se modifican luego de asimilar nuevos conceptos y proposiciones, es decir, después de que lo nuevo transforma concepciones previas.

En el fascículo "Ejerce plenamente su ciudadanía" para el ciclo VII, publicado el 2013, te ofrecemos una explicación profunda sobre la construcción de conceptos y la elaboración de mapas conceptuales. Te invitamos a revisarlo para enriquecer esta estrategia que te proponemos aquí.

Esto último no sucede a través del aprendizaje memorístico, ya que el conocimiento que resulta de la memorización no se asimila en las estructuras cognitivas y, por lo tanto, no se produce ningún cambio conceptual, vale decir, no se modifican las estructuras de proposiciones ya existentes.

Los mapas conceptuales son una herramienta que nos ofrece la posibilidad de generar aprendizajes significativos a partir del desarrollo de habilidades cognitivas que conducen a la construcción de conceptos. Los pasos para su elaboración son los siguientes:

- a) Elaborar, a partir de los fragmentos leídos –así como de las introducciones– una lista que contenga entre 10 y 15 conceptos (si trabajamos con fragmentos más extensos, la lista puede ser de 20 conceptos).
- b) **Comparar las dos listas**, la elaborada antes de interpretar los fragmentos y la nueva. ¿Cuántos de los conceptos ya los tenían identificados antes de leer el texto? ¿Cuáles son conceptos nuevos? La idea aquí es hacer un ejercicio de autoevaluación que permita la metacognición: ¿Por qué mis listas no coinciden en casi ningún concepto? ¿No había considerado ninguna de las ideas planteadas por Aristóteles o por Stuart Mill?
- c) Luego de estos ejercicios individuales, elaboramos entre todos una lista consensuada de los conceptos “que no podrían faltar para construir el concepto de felicidad”. Nosotros, como maestros, debemos ya tener una lista armada y debemos ser el filtro para que en la lista común queden todos los conceptos necesarios.
- d) A partir de esta lista, les pedimos que elaboren individualmente un mapa conceptual que responda a la pregunta ¿qué es la felicidad?
- e) Les presentamos las indicaciones para su elaboración:
 1. Organizar y jerarquizar los conceptos (elaborar conjuntos).
 - ¿Cuáles tienen estrecha relación?
 - ¿Cuáles son principales (no pueden faltar) y cuáles secundarios?
 2. Ubicar los conceptos desde los más generales a los más específicos.
 3. Identificar las palabras de enlace adecuadas para unir los conceptos.
 4. Revisar que la triada (concepto-enlace-concepto) tenga sentido por sí misma.

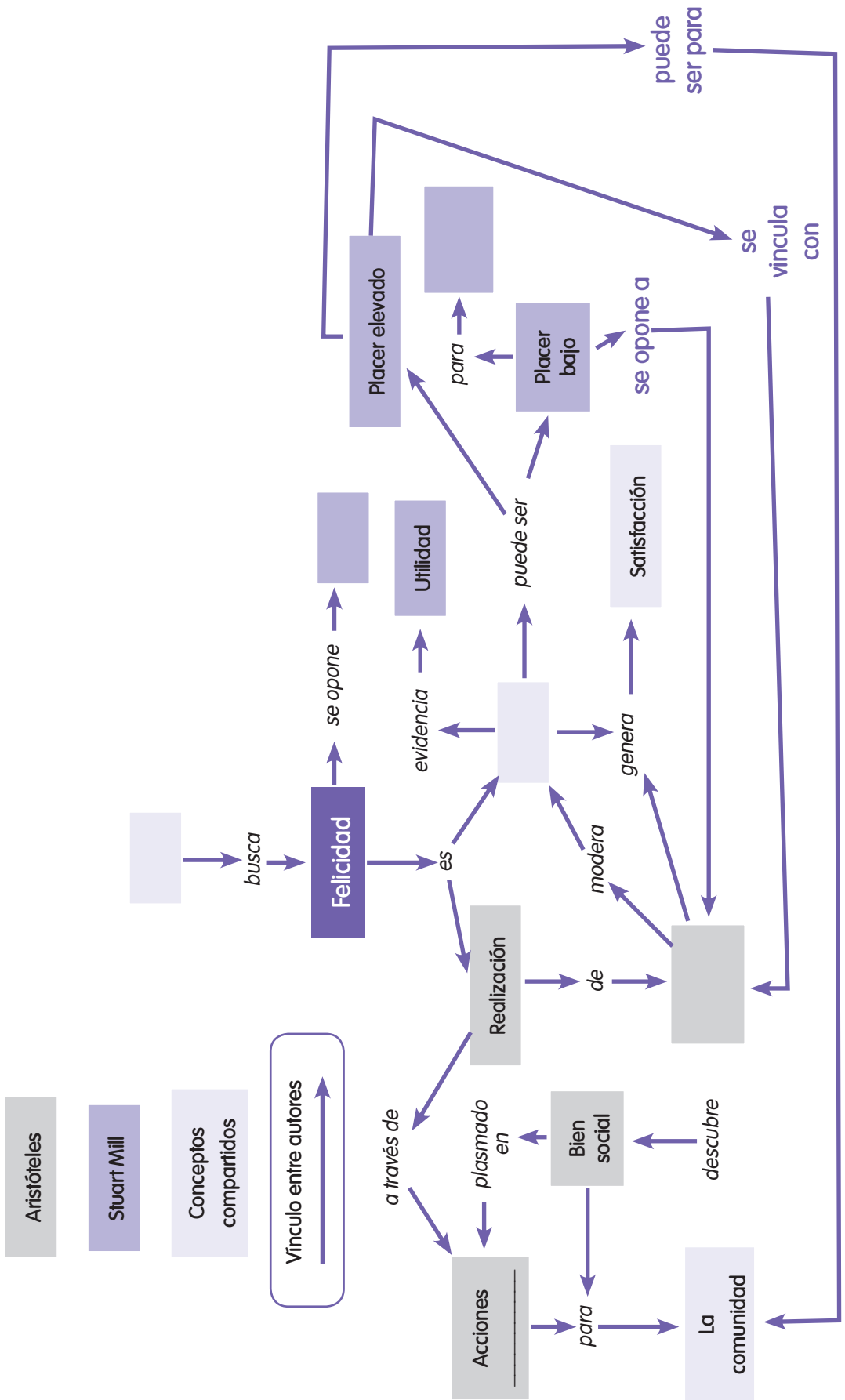
Un concepto es una agrupación mental de diferentes unidades en una sola categoría con base en alguna similitud subyacente. Son los conceptos los que nos permiten elaborar conclusiones y posiciones argumentadas de manera razonada, y problematizar los dilemas morales.

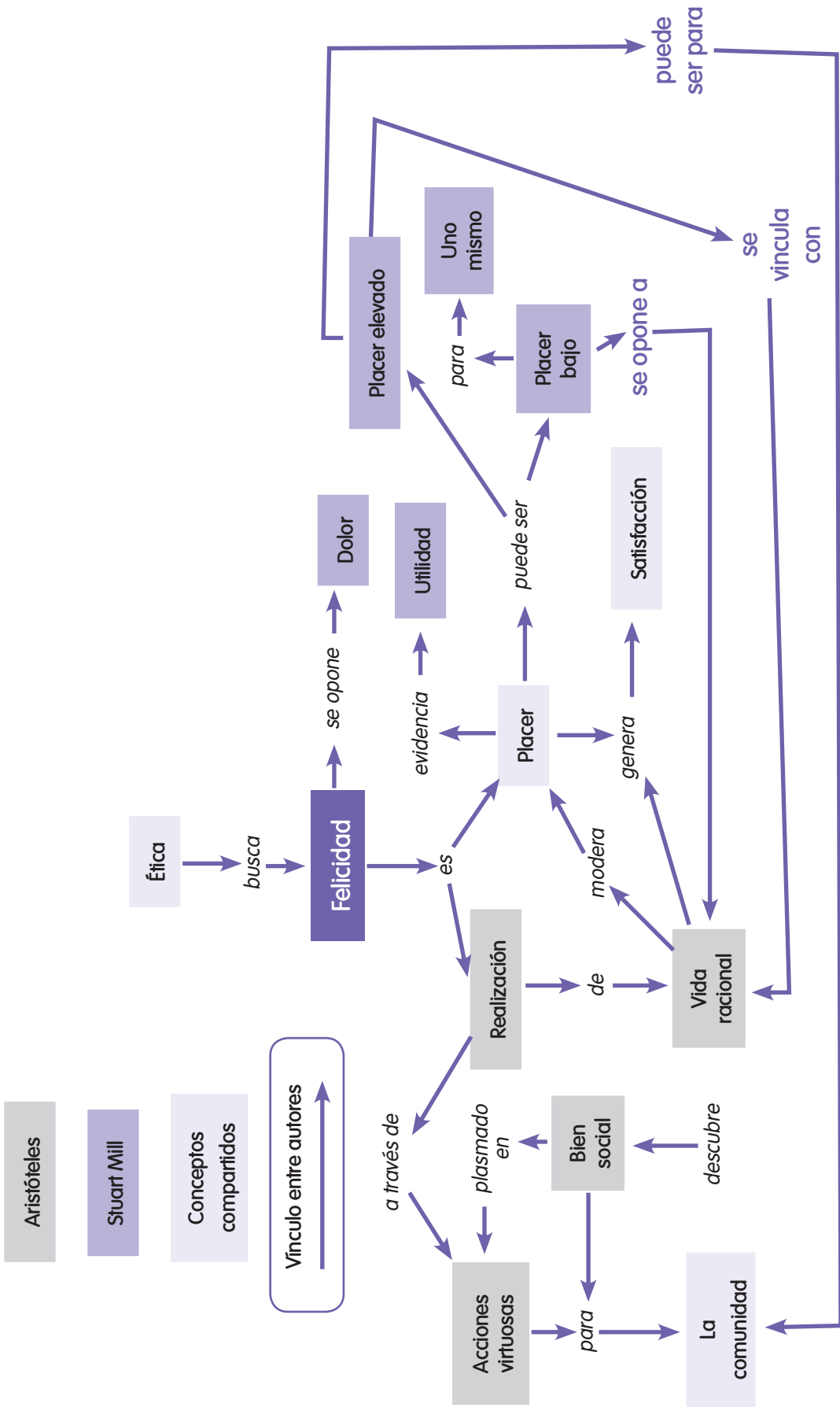
Software para elaborar mapas conceptuales: CmapTools
Es gratuito, sencillo de instalar y fácil de usar.
<http://cmap.ihmc.us/download/>

Si es la primera vez que elaboramos mapas conceptuales con nuestros alumnos, debemos modelar el procedimiento. La primera vez entregarles uno hecho por nosotros e invitarlos a observar cómo está organizado, qué relaciones está estableciendo. También podemos construirlo todos juntos en la pizarra, coevaluando constantemente si todos los enlaces que unen los conceptos permiten crear proposiciones con sentido. Luego podemos presentarles un mapa incompleto y pedir que lo terminen. Sin embargo, la idea es que, luego de estos ejercicios de modelado, logren elaborarlos autónomamente.

Una vez terminado el trabajo individual, podemos entregarles un esquema vacío preparado por nosotros y pedirles que, en parejas y utilizando lo hecho individualmente, completen la estructura planteada.

Finalmente, revisamos juntos el trabajo y construimos una versión final común (ver esquemas en las páginas siguientes).





d. Recomendaciones para trabajar esta estrategia desde el ciclo VI

Para el paso 2

- Trabajar con fuentes secundarias que hayan sido elaboradas especialmente para adolescentes: textos que expliquen las ideas de los filósofos sobre temas éticos con un lenguaje y vocabulario amigables.
- Simplificar los pasos para la interpretación, quedándonos con la presentación del autor, la identificación –no la explicación– de los conceptos y las ideas principales.

Para el paso 3

- Podemos pedirles reelaborar la lista de conceptos luego de la lectura de las fuentes secundarias.
- En vez de realizar un mapa conceptual, podemos solicitar que escriban una oración –sobre la cuestión de la felicidad– con cada uno de los conceptos identificados.

3.2.3 El ensayo

a. Breve descripción de la estrategia

Esta tercera estrategia consiste en proponer a los estudiantes la producción de ensayos que les permita expresar lo que piensan y sienten sobre las diversas cuestiones éticas que surgen del cuestionamiento de situaciones cotidianas, de los dilemas a los que se enfrentan día a día y de los problemas éticos que, nosotros como maestros, proponemos para reflexionar.

Un ensayo, según la Real Academia Española, es un “Escrito en prosa en el cual el autor desarrolla sus ideas sobre un tema determinado con carácter y estilo personales”. En este sentido, “ensayo” se vincula con el verbo que indica la acción de *ensayar*, es decir, probar, intentar, realizar algo sin creer que esa realización es definitiva o que está completa. El ensayo es un tanteo, un comienzo, una incursión o una exploración.

En el terreno del pensamiento, la palabra *ensayo* señala el carácter provisorio que un autor atribuye a sus opiniones. Debemos tomar este carácter provisorio muy en cuenta, ya que para los adolescentes su mundo entero es provisorio. Ellos están en proceso de construcción de identidad y, en este proceso, van probando alternativas, tomando en cuenta ideas nuevas y descartando otras.

Como estrategia entre los adolescentes, el ensayo debe comprenderse como algo similar a la "poesía", por su espontaneidad y por su estilo literario, pero también debe asociarse con algunas características de los escritos científicos, ya que incluye información y argumentación.

Resumiendo, la estrategia propuesta es invitar a los estudiantes a elaborar ensayos que presenten:

- Estilo personal.
- Espontaneidad en la expresión de los pensamientos y los sentimientos.
- Información, explicación, argumentación.

El ensayo, entonces, no es solo la expresión escrita de una opinión personal, tampoco es una recopilación de datos ni debe ceñirse a las pautas que suelen darse para elaborar una monografía.

El ensayo es un ejercicio de reflexión crítica a partir de un problema o de una pregunta. Ese ejercicio de reflexión debe basarse en información pertinente y tener en cuenta lo aprendido respecto de los requisitos necesarios para que una argumentación sea correcta.



b. Relación con las capacidades e indicadores de la competencia

La estrategia que detallamos a continuación busca desarrollar las siguientes capacidades e indicadores:

Capacidad	Indicadores
Sustenta sus principios éticos.	<ul style="list-style-type: none">• Defiende argumentos referidos a posiciones éticas diversas y/o contrapuestas en situaciones de conflicto moral (real o simulado).• Rebate argumentos referidos a posiciones éticas diversas y/o contrapuestas en situaciones de conflicto moral (real o simulado).• Revisa algunos principios éticos de diversas realidades sociales y culturales desde el marco de una ética mínima.• Explora algunos argumentos filosóficos relacionados con los principios que sustentan la "ética mínima".• Argumenta su posición ética en una situación simulada o real a partir de la conceptualización de principios éticos asumidos como propios.

c. Visualización de los pasos a seguir

Esta estrategia supone tres pasos, que detallamos en los párrafos siguientes.

Paso 1: Identificando el punto de partida

- Podemos proponer a los estudiantes elaborar un ensayo con base en el análisis de la recopilación de entrevistas. Por ejemplo, podemos pedirles que realicen entrevistas a personas religiosas de diferentes credos, o a personas pertenecientes a diversas comunidades, para que hablen de su concepción sobre la felicidad, el sufrimiento humano, la pobreza, el consumismo, etc. Con la información de las entrevistas podemos invitarlos a escribir un ensayo que exponga, a manera de tesis, la posición personal frente al tema elegido y dialogue en sus argumentos con las entrevistas realizadas.
- Otra manera de inspirar la reflexión para un ensayo sobre cuestiones éticas es analizar los programas y comerciales de televisión. En la televisión podemos encontrar diversos modelos de vida, diversas valoraciones y concepciones de la felicidad en distintos contextos. A partir de esta observación crítica de los medios de comunicación, podemos elaborar preguntas diversas que permitan a los estudiantes asumir una postura y argumentarla.
- Un ensayo también puede surgir a partir del análisis de una película. Con las TIC podemos acceder hoy a un sinnúmero de películas que abordan cuestiones éticas. La idea es elegir una que sea apropiada para la edad de los estudiantes, es decir, que la entiendan, que la problemática los motive y que se sientan de alguna manera identificados o involucrados.

Paso 2: Organización de la información

No podemos pedir a los estudiantes un ensayo sin ofrecer pautas claras. Ya sea que hayamos elegido las entrevistas, los comerciales y programas de televisión o una película, debemos orientarlos en el proceso de organizar la información.

Si trabajamos con entrevistas, es necesario elaborar una guía que contenga las preguntas y repreguntas que faciliten luego la elaboración de argumentos coherentes y provistos de información relevante. Sin una guía, la entrevista puede rápidamente girar hacia temas distintos a los que interesan para la tarea, generando frustración por no tener los insumos necesarios para elaborar el ensayo.

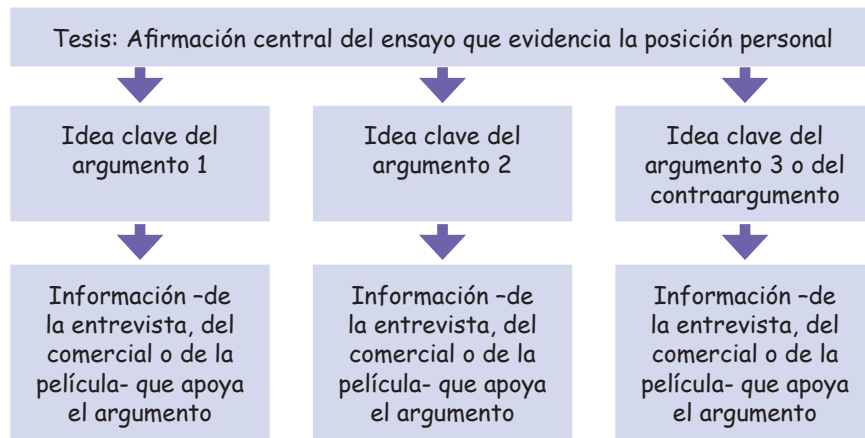
Si trabajamos con comerciales, programas de televisión o una película, debemos contar con una ficha de observación que les permita estar atentos a lo que les interesa con relación al tema y a la tarea.



En el caso de las películas, suele suceder que los estudiantes se conmueven o emocionan con algunos aspectos de la historia y no se percatan de detalles importantes para la reflexión sobre las cuestiones éticas. Por esta razón, nuestra tarea es prepararles el camino, guiar sus ojos y ayudarlos a identificar la información que luego será relevante en la elaboración del ensayo. Incluso, si elegimos trabajar con una película, podemos optar deliberadamente por algunas escenas y repetir las o guiar su observación.

Paso 3: Elaboración del ensayo

Finalmente, invitamos a los estudiantes a escribir. Para ello, es útil como prerrequisito la elaboración de un esquema que les permita ver, antes de redactar, si su ensayo tiene coherencia interna. Aquí mostramos un ejemplo:



Finalmente, una vez logrado el esquema, podemos dar pase a la redacción del ensayo.

Anexos:

Mapas de progreso de las competencias

Afirma su identidad

	DESCRIPCIÓN
Al finalizar el III ciclo	Actúa considerando el conocimiento de sí mismo, al mencionar sus características físicas básicas externas, sus emociones primarias, gustos, preferencias, habilidades particulares y logros alcanzados. Expresa con agrado y valora los esfuerzos alcanzados, propone ideas y busca superar dificultades que se le pueden presentar en sus actividades familiares y escolares, considerando límites y/o acuerdos, adecuando su comportamiento a diversas situaciones. Participa con seguridad y confianza de las actividades familiares y de su comunidad.
Al finalizar el IV ciclo	Practica estrategias de autorregulación de emociones, a partir de la conciencia y valoración de sí mismo, describiendo sus características físicas, emociones primarias y secundarias; sus preferencias, gustos y opiniones. Disfruta de las actividades que realiza y toma decisiones por sí mismo, reconoce sus habilidades y defectos para participar con seguridad y confianza en diversas actividades y grupos: familiares, escolares y culturales de forma cooperativa y respetando la diversidad.
Al finalizar el VI ciclo	Utiliza estrategias para la autorregulación y manejo de la impulsividad en el afrontamiento de diversos retos, en diversas situaciones, mejorando las relaciones con los otros. Define sus características personales, acepta sus cambios y afirma sus permanencias, valorándose a sí mismo y asumiendo su capacidad de solucionar y aceptar retos, respetando la diversidad personal, familiar, escolar y cultural.
Al finalizar el VII ciclo	Utiliza diversas estrategias para regular sus emociones, evaluando sus características personales en diversos contextos y situaciones. Expresa satisfacción, orgullo y agrado de sus logros y esfuerzos al participar en situaciones con diversos grupos: familiares, escolares, etc.

Se desenvuelve éticamente

	DESCRIPCIÓN
Al finalizar el II ciclo	<p>Expresa emociones básicas frente a acciones cotidianas, preguntándose por qué algunas se consideran buenas o malas por los adultos. Logra expresar algunas razones para actuar en situaciones simuladas, identificando los resultados positivos y negativos que le permiten distinguir las acciones como buenas o malas. Reconstruye sus acciones, identificando quién o quiénes se vieron afectados positiva y/o negativamente por ellas.</p>
Al finalizar el IV ciclo	<p>Identifica cómo influyen las emociones, motivaciones, intereses, fines y resultados al opinar sobre acciones que se perciben como buenas o malas dando un porqué a su malestar, desacuerdo, indignación o agrado, acuerdo, satisfacción cuando las percibe como tales.</p> <p>Logra explicar por qué considera buenas o malas determinadas acciones con razones que van más allá del agrado o desagrado, construyendo las nociones de algunos valores éticos y verbalizándolos en sus razonamientos. Compara sus nociones de lo bueno y lo malo con las propias acciones, a través de la identificación de sus resultados.</p>
Al finalizar el VI ciclo	<p>Examina los fundamentos y las consecuencias de las decisiones y acciones propias y ajenas, identificando dilemas morales que enfrentan sentimientos y razones individuales con normas y convenciones sociales; explica cómo la satisfacción y la indignación individual ante las acciones cotidianas movilizan la propia acción y la de otros.</p> <p>Elabora principios éticos y argumenta su pertinencia a partir de las nociones de los valores de una "ética mínima", explorando los diversos argumentos que existen en la sociedad sobre temas que ponen en juego dilemas. Expresa la necesidad de articular y jerarquizar los propios principios éticos desde la autoevaluación de las motivaciones, resultados, fines y medios de sus acciones, identificando su responsabilidad como miembro de la sociedad peruana.</p>
Al finalizar el VII ciclo	<p>Argumenta su posición ética que relacione los horizontes colectivos con los personales, defendiendo y rebatiendo posiciones diversas a partir de la interpretación de fuentes y considerando referentes filosóficos y culturales. Identifica la dificultad de elaborar una posición ética en situaciones que confrontan principios que están en conflicto en la sociedad y que articulen al mismo tiempo los horizontes colectivos y personales. Valida su posición ética frente a situaciones de conflicto moral desde la autoevaluación de sus decisiones y acciones, e identificando su responsabilidad como ciudadano del mundo.</p>

LECTURA: CONCEPCIONES DE LA ÉTICA Y FORMACIÓN ESCOLAR

Se suele afirmar que todo docente, de manera inevitable (consciente o inconscientemente), transmite a sus alumnos una serie de valores. Lo que el docente dice y hace durante las clases, su posición frente a los diversos temas que se abordan son acciones transmisoras de valores que pueden influir de un modo u otro en sus estudiantes.

Ahora bien, transmitir valores en el acto de enseñar no significa necesariamente formar en ética. La formación ética es un acto deliberado que no puede darse de cualquier manera. Exige al docente el conocimiento de ciertos contenidos y el manejo de específicas estrategias didácticas.

La formación ética se distingue de la educación moral en sentido tradicional. Para entender esta diferencia, es útil hacer algunas distinciones entre los términos 'ética' y 'moral'.

Desde el punto de vista etimológico, las palabras 'ética' y 'moral' se refieren a hábitos y costumbres. Aunque en el uso cotidiano aparecen como sinónimos, proponemos algunas diferencias para su tratamiento en la escuela:

- La moral puede definirse como el conjunto de normas, valores y costumbres que rigen en un grupo (ya sea este social, cultural, étnico, religioso). Siguiendo esta definición, en una sociedad pueden convivir morales diversas.
- La ética puede definirse como una reflexión sobre el origen, la articulación y el fundamento de los conjuntos de normas, valores y costumbres de grupos humanos. Por ejemplo, la ética se pregunta por qué ciertas normas nos parecen justas o por qué algo es considerado valioso. Desde esta perspectiva, la ética es una disciplina racional, una rama de la filosofía cuyo objeto es la moral.

Esta distinción es útil para entender el carácter peculiar de la formación ética. Esta pretende brindar a los alumnos herramientas para que sean capaces de analizar críticamente y fundamentar conductas propias y ajenas, reflexionar sobre el sentido y funcionalidad de las normas, argumentar a favor y en contra de posturas valorativas diversas, debatir con el fin de explicitar las diferencias e indagar el modo de llegar a acuerdos posibles para la acción colectiva. Y la tarea del docente que se preocupa por la formación ética no consiste, entonces, en inculcar una determinada moral, en transmitir una escala de valores, sino en generar espacios y ofrecer elementos para que los alumnos puedan pensar, reflexionar, debatir sobre aspectos relacionados con la moral y para argumentar a favor o en contra de normas, valores, conductas.

Si bien la formación ética no equivale a la ética en tanto disciplina filosófica, es necesario que el docente conozca algunas teorías éticas.

Conocer teorías éticas permite adentrarse en modos de pensar, de plantear los problemas éticos y de argumentar. Son esos modos y no solo los contenidos de cada teoría, los que luego pueden ser recuperados por el docente a la hora de abordar problemas de este tipo con sus alumnos.

En los diseños curriculares elaborados en los últimos años, la formación ética está presente en todos los niveles educativos. La ética entendida como saber práctico es un saber actuar

en una situación determinada y en un contexto específico. Y ese saber no se transmite con el mero estudio de las teorías filosóficas.

Los chicos del nivel primario no estudiarán a los filósofos, pero es deseable que los maestros tengan conocimiento de las principales teorías, puesto que estas teorías se preguntan por aspectos de la acción humana que bien pueden estar presentes en nuestra vida cotidiana. Además, los filósofos nos muestran un modo de reflexionar sobre la conducta y nos dan pistas sobre qué se entiende por ética. Así, podremos ver que los filósofos de la ética no ofrecen recetas, no brindan instrucciones concretas ni hacen listas de deberes o de normas que deban ser cumplidas por todos.

La mayoría de los filósofos que se han ocupado de problemas éticos han intentado dar respuestas universalmente válidas a preguntas como las siguientes:

¿Se debe tener en cuenta la situación concreta de la persona que realiza un acto para determinar si este acto es bueno o malo? ¿Se puede afirmar que una acción es buena siempre, en cualquier situación y en cualquier época o lugar? ¿Se debe establecer la bondad de un acto midiendo sus consecuencias, o un acto es bueno independientemente de los efectos que produzca? ¿Es la intención del que actúa la que determina la bondad de su acción, o es el resultado de dicha acción la que determina su valor moral? ¿Actuar bien implica sacrificar los propios intereses? ¿Cuál es el origen de la ley moral?

A continuación, veremos algunas de las teorías éticas más importantes de filósofos que indagaron estas cuestiones:

Ética y felicidad: el eudemonismo aristotélico

En la historia de la ética, filósofos de distintas épocas y lugares han vinculado la ética con la búsqueda de la felicidad. Uno de ellos ha sido Aristóteles.

Aristóteles fue un filósofo griego que vivió entre los años 384 y 322 antes de Cristo. Fue el primero en escribir un tratado de ética. Su obra, titulada *Ética a Nicómaco*, ha sido motivo de estudios y controversias que llegan aún hasta nuestros días.

Para Aristóteles todos los actos humanos tienen un fin. Según Aristóteles, nuestra vida se va conformando como una cadena de fines. Actuamos para conseguir un fin que nos proponemos, pero ese fin es a la vez un medio para otro fin. Si el acto no tuviera ningún fin, aunque solo fuera el de sentir placer realizándolo, carecería de sentido.

Pero ese fin último existe. Ese fin último, ese fin que no se desea por ninguna otra cosa sino que se desea en sí mismo es, según Aristóteles, la felicidad. Y nadie desea ser feliz para llegar a otra cosa. La felicidad nos satisface plenamente. Dice Aristóteles:

Puesto que los fines parecen ser múltiples, y que de entre ellos elegimos algunos por causa de otros (...) es por ello evidente que no todos los fines son fines finales; pero el bien supremo debe ser evidentemente algo final. Por tanto, si hay un solo fin final éste será el bien que buscamos; y si muchos, el más final de entre ellos. (...) Tal nos parece ser, por encima de todo, la felicidad. A ella, en efecto, la escogemos por sí misma y jamás por otra cosa. (Aristóteles; 1954: I, VII, 3-5)

Algunos podrían encontrar la felicidad en la riqueza, otros en los placeres, otros en los honores. Pero Aristóteles los va descartando sucesivamente en función de los dos criterios propios de lo que es el bien para el ser humano: a) el bien debe ser un fin y no medio; b) debe ser suficiente por sí mismo, debe hacer por sí mismo que la vida merezca ser vivida.

De acuerdo con estos dos criterios eliminamos los placeres porque dependen de otras cosas o personas (aquello que nos proporciona placer), y además no es propiamente humano, sino que lo compartimos con los animales; y eliminamos los honores y las riquezas porque en realidad no son fines en sí mismos, sino que son medios para otras cosas.

Para Aristóteles, la felicidad solo es posible para aquel que vive guiándose por la razón, para aquel que no se deja llevar por las pasiones, para aquel que es capaz de controlar sus deseos y temores.

El hombre bueno es el hombre prudente, es el que busca el "término medio" entre los extremos. Por ejemplo, con respecto al valor, la temeridad es un exceso; la cobardía, un defecto, y la valentía, el justo medio.

El término medio no puede ser siempre el mismo, sino que depende de las circunstancias y de la persona de la que se trate. El término medio es relativo. Por ejemplo: la valentía en una guerra no es igual a la valentía para enfrentar un examen en la universidad. La virtud es, entonces, el hábito de elegir el término medio entre los extremos, o sea, entre el defecto y el exceso. Pero nadie nace con esa capacidad de escoger el término medio. Esta capacidad se aprende mediante la educación y la práctica reiterada de buenas acciones. Adquirir esta capacidad nos hace dignos de ser felices. En palabras de Aristóteles:

El carácter moral se desarrolla por obra de la costumbre y la virtud se forma en nosotros por la dirección que un hábito no innato nos imprime para movernos reiteradamente en cierto sentido (...). (Aristóteles: 1994: II, II, 1220 – 35)

Sin embargo, la felicidad solo puede alcanzarse si se dan ciertas condiciones indispensables: corporales, anímicas, materiales. Así, ni quien carece de los medios indispensables para sobrevivir ni quien está enfermo puede ser enteramente feliz. Tampoco se podría llegar a la felicidad en soledad. La felicidad debe obtenerse dentro de la sociedad en la que el hombre vive, en solidaridad con los demás.

Ética y felicidad: el utilitarismo de Stuart Mill

Dando un salto considerable en el tiempo, nos interesa exponer la teoría ética conocida como "utilitarismo". Esta concepción también vincula la ética con la felicidad aunque lo hace en un sentido bastante diferenciado del propuesto por Aristóteles. Un exponente fundamental del utilitarismo fue el filósofo inglés Stuart Mill, quien vivió entre los años 1806 y 1873.

Para el utilitarismo, lo bueno es lo útil y lo útil es lo placentero o lo que nos lleva hacia el placer. Como Aristóteles, Mill consideró que todas las personas buscan ser felices. Y relacionó la felicidad con el placer. Las acciones son buenas si tienden a promover la felicidad y son malas si producen lo contrario de la felicidad, es decir, el dolor. Dice Mill:

El credo que acepta la Utilidad o Principio de la Mayor Felicidad como fundamento de la moral sostiene que las acciones son justas en la proporción con que tienden a promover la felicidad; e injustas en cuanto tienden a producir lo contrario de la felicidad. Se entiende por felicidad el placer y la ausencia del dolor; por infelicidad, el dolor y la ausencia del placer. (Mill; 1971: 139)

Dice el propio Mill que esta teoría genera rechazo porque el placer suele quedar asociado con el egoísmo y con los vicios. Pero ese rechazo supone, erróneamente, que los seres humanos no son capaces de placeres elevados.

Para Stuart Mill, los placeres se pueden diferenciar según su calidad: hay placeres bajos y placeres elevados. Los placeres bajos son, en general, los placeres corporales. Los placeres elevados están referidos a nuestras capacidades creativas e intelectuales. Los placeres suscitados por el estudio, la lectura, el ejercicio del pensamiento, la investigación, la creación de una obra de arte, la contemplación de una obra de arte son placeres duraderos y estables que producen una satisfacción más plena que la producida por los placeres fugaces e inestables. Pero ¿quién decide que un placer es preferible a otro? Mill da la siguiente respuesta:

Si se me pregunta qué quiere decir 'diferencia de cualidad entre dos placeres', o qué hace que un placer sea más valioso que otro, sólo encuentro una respuesta posible; si de dos placeres hay uno al cual /.../ dan una decidida preferencia todos o casi todos lo que tienen experiencia de ambos, ese es el placer más deseable. /.../

/.../ Es mejor ser un hombre insatisfecho que un cerdo satisfecho, es mejor ser Sócrates insatisfecho que un loco satisfecho." (Mill; 1971: 140 – 141)

Frente a los que opinan que la felicidad es inalcanzable, Mill responde que es alcanzable siempre que no se la considere como una vida en continuo éxtasis, sino como una vida con momentos de exaltación, con pocos y transitorios dolores y muchos y variados placeres. Además, la utilidad como principio no solo incluye la búsqueda de la felicidad, sino también la prevención o mitigación de la desgracia.

Desde este punto de vista, la medicina es buena en sentido moral pues ayuda a prevenir el dolor o a mitigarlo. La posición de Stuart Mill da lugar a la defensa de la lucha contra calamidades que son fuentes de sufrimiento físico y mental, como la pobreza, la enfermedad, la malignidad.

Hasta aquí parece que el utilitarismo propone que cada uno busque su felicidad sin importarle lo que suceda con los demás. Sin embargo, el principio utilitarista propone que toda persona se ocupe, al mismo tiempo, tanto de la promoción de su felicidad particular como del incremento del bienestar general de todos los seres humanos, contribuyendo así a la producción de la mayor felicidad total. Por eso, Mill pone énfasis en la necesidad de que la política y la educación nivelen las desigualdades y generen en cada individuo un sentimiento de unidad con todo el resto, es decir, que no piense en el beneficio personal sin incluir a los otros en ese beneficio.

Por eso, el utilitarista no descarta el sacrificio de la felicidad personal en pos de una felicidad más amplia. El sacrificio es noble si tiene como fin promover la felicidad de los demás. Pero no tiene sentido el sacrificio que no tenga en cuenta este fin. Merecen honores quienes renuncian a la felicidad personal para aumentar la felicidad del mundo; pero no merecen honores

quienes se retiran del mundo para vivir una vida sacrificada (como los ascetas), pues ese sacrificio no tiene ningún sentido.

¿Qué se debe tener en cuenta para determinar si un acto es bueno o malo? Para la postura utilitarista, fundamentalmente se deben medir las consecuencias concretas de ese acto. No interesan los motivos del acto sino sus resultados. Por esta razón, hay actos que habitualmente podrían considerarse como malos, pero que en determinadas situaciones pueden ser buenos. Por ejemplo: mentir suele ser un acto malo, pero la mentira piadosa puede ser buena. Si se miente para conseguir algún fin útil para nosotros o para los demás, ese acto puede ser considerado bueno. Por supuesto, el cultivo de la veracidad es lo que más puede servirnos a nosotros y a la comunidad. Pero esta regla, como cualquier otra, admite excepciones.

Ética y ley moral: la ética kantiana

El mayor opositor a las concepciones éticas que vinculan la ética con sus consecuencias (el placer, la felicidad) ha sido el filósofo alemán Immanuel Kant. Cabe aclarar que no estamos siguiendo un orden cronológico en nuestra exposición, ya que la obra de Kant es anterior a la de Mill. Kant vivió entre los años 1724 y 1804.

Para Kant los seres humanos somos, a la vez, seres naturales y racionales. Por ser naturales, nos regimos por leyes de la naturaleza: debemos alimentarnos, dormir, beber agua, crecemos, envejecemos y morimos. Pero, por ser racionales, nos regimos por la ley moral. Esta ley es válida para todas las personas en todas las épocas y en cualquier situación. ¿Qué dice la ley moral? En palabras de Kant, esta ley que él llama "imperativo categórico" dice:

"Obra como si la máxima de tu acción debiera tornarse, por tu voluntad, ley universal" (Kant; 1946: 76)

La ley moral, el imperativo categórico, dice entonces que cuando nos proponemos hacer algo, debemos asegurarnos de que deseáramos que todos los demás hicieran lo mismo si se encontrasen en la misma situación. Es decir, lo que creo que vale para mí, debe valer también para todos los demás.

Cuando actuamos bien, no tenemos dificultad en concebir que lo que nos proponemos hacer valga como ley universal. Si me propongo salvar a alguien que se encuentra en peligro, puedo querer que todos hagan lo mismo si se encuentran en la misma situación. Así, compruebo que intentar salvar a los demás cuando se encuentran en peligro es un deber moral. En cambio, si me propongo mentir, no puedo querer que todos mientan, porque si todos mintieran, nadie creería en la palabra de los demás, con lo cual la palabra misma dejaría de tener sentido.

Kant se opone a toda ética que valore los actos por sus fines o consecuencias. Lo que importa no es el fin de los actos ni los resultados concretos. Lo único que importa es el querer, es decir, la intención del acto. Y la única intención que hace que un acto sea bueno es la intención de cumplir el deber. Solo es buena la conducta que se realiza por deber. No importa la utilidad de esa conducta o si logra algún resultado. Solo importa que haya sido realizado con buenas intenciones.

Los actos buenos son los que se realizan por deber, por conciencia del deber. Actúa bien quien lo hace por obligación moral, sin tener en cuenta si esa acción le conviene o lo perjudica.

En cambio, si una persona actúa correctamente pero lo hace por conveniencia o interés, ese acto no puede ser considerado bueno. Incluso la persona solidaria que actúa en favor de quienes tienen necesidades y siente satisfacción por actuar así estaría actuando de acuerdo con el deber, pero podría no estar haciéndolo por deber. En palabras de Kant:

Ser benéfico en cuanto se puede es un deber; pero, además, hay muchas almas tan llenas de conmiseración, que encuentran un placer íntimo en distribuir la alegría en torno suyo, sin que a ello le impulse ningún movimiento de vanidad o de provecho propio, y que pueden regocijarse del contento de los demás, en cuanto que es su obra. Pero yo sostengo que, en tal caso, semejantes actos, por muy conformes que sean al deber, por muy dignos de amor que sean, no tienen, sin embargo, un valor moral verdadero y corren parejo con otras inclinaciones (...). Pero supongamos que el ánimo de ese filántropo esté envuelto en las nubes de su propio dolor, que apaga en él toda conmiseración por la suerte del prójimo. Si entonces, cuando ninguna inclinación le empuja a ello, sabe desasirse de esta mortal insensibilidad y realiza la acción benéfica sin inclinación alguna, solo por deber, entonces, y solo entonces, posee esta acción su verdadero valor moral. (Kant; 1946: 35)

Así, Kant distingue entre legalidad y moralidad. Un acto es legal cuando coincide con el deber. Pero puede no ser moral si se realiza por interés, por conveniencia, por miedo, por satisfacción personal y no por conciencia del deber. La persona moralmente buena hace el bien por deber, no por interés. Kant señala, además, que la ley moral que hay en nosotros nos dice:

... cuando actúes, trata a la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre como un fin y nunca solo como un medio. (Kant; 1946: 83)

El ser humano se halla por encima de todo precio, no puede ser cambiado por nada equivalente. El ser humano vale por sí mismo, es decir, tiene dignidad. Las personas tienen un valor intrínseco, no relativo. Las personas son, en tanto personas, insustituibles.

Ética y alteridad: la ética de Lévinas

El filósofo contemporáneo Emmanuel Lévinas, nacido en Lituania en 1905 y fallecido en 1995, nos ofrece una concepción ética que se contrapone a las éticas ligadas a la búsqueda de la felicidad y que se diferencia, a la vez, de la concepción ética kantiana.

Como podemos advertir en las teorías arriba expuestas, el sujeto moral es entendido como un sujeto racional que, o bien define racionalmente el fin de su acción y evalúa cuáles son los medios adecuados para llegar a tal fin, o bien descubre en su razón la ley moral que le indica universalizar las máximas de su acción.

Para Lévinas no hay tal sujeto autosuficiente. Es el Otro quien me antecede y me constituye y a quien le debo mi ser moral.

En nuestra vida cotidiana establecemos relaciones sociales: acordamos proyectos comunes, firmamos contratos, comerciamos, nos hacemos regalos, compartimos diversos momentos. En esta dimensión social existe simetría entre los individuos y cada uno espera del otro reciprocidad y previsibilidad. Las normas sociales ayudan a que esta reciprocidad y esta previsibilidad sean efectivas. Esas normas valen para todos y todos esperamos que se cumplan.

Pero la relación ética no es una mera relación social. En la relación ética no hay simetría y no puede esperarse reciprocidad. En la relación ética, el otro pasa a ser el Otro. Las mayúsculas denotan el hecho de que en esta especial relación el Otro es quien me interpela, me manda y me exige que me ocupe de él. La asimetría es en su favor.

El Otro es, para Lévinas, el necesitado, el débil, el vulnerable, la víctima. Para referirse a él, utiliza las figuras del huérfano, el extranjero y la viuda. Mi relación ética con ellos es cara a cara y es una relación asimétrica, pues el Otro se me aparece como Rostro. El término "rostro" significa la imposibilidad de reducir el otro al yo. El Otro es diferente de mí, no es ni debe ser un reflejo de lo que yo soy. Claramente, esta filosofía es una crítica a las concepciones filosóficas y políticas que defendieron y defienden la asimilación del otro, ya sea a través de la educación, o de la evangelización, o de la colonización, o de la esclavitud, o de la explotación (Reguera; 1997: 212). La relación ética es asimétrica porque el Otro se encuentra en una dimensión superior, ya que tiene la facultad de mandarme.

El Otro no es una abstracción. Es un ser concreto que se me presenta aquí y ahora y a quien debo responder. Y debo responder independientemente de que el Otro me responda a su vez. El compromiso ético no depende de una reciprocidad pasada, presente o futura. Es decir, no es que yo me sienta obligado ante él porque él haya hecho algo por mí en otro momento o vaya a hacerlo en caso de que yo lo necesitara:

... en el punto de partida me importa poco lo que el otro sea con respecto a mí, es asunto suyo; para mí, él es ante todo aquel de quien yo soy responsable. Lévinas; 2001: 130)

La actitud moral engendra una relación esencialmente desigual y esta desigualdad equivale a no pedir reciprocidad.

Yo soy para el Otro al margen de que el Otro sea para mí o no; el que sea para mí es su problema y no afecta en lo más mínimo el que yo sea para él. En la relación ética, mi relación con el Otro no es reversible. Todos los deberes que pueden concebirse en una relación ética están dirigidos únicamente a mí, solo me obligan a mí. Y asumir una responsabilidad ética significa que yo soy "el guardián de mi hermano" al margen de que mi hermano considere sus deberes hacia mí de la misma manera. Como afirma Bauman, al explicar la ética de Lévinas:

Por sí mismo (si hubiese un estado semejante) el Otro es débil, y es precisamente esa debilidad lo que hace que lo coloque como el Rostro de un acto moral: soy plenamente y verdaderamente para el Otro, ya que soy yo el que le otorga el derecho de ordenarme, de darle fuerza al débil, de hacer que el silencio hable, que el no ser se convierta en ser, al ofrecerle el derecho de ordenarme. /.../ Yo asumo la responsabilidad del Otro, pero no en el sentido en que uno firma un contrato y asume las obligaciones por él estipuladas. Soy yo quien toma la responsabilidad. Y puedo tomarla o rechazarla /.../ (Bauman; 2004: 87)

Soy yo quien sostiene al Otro y soy responsable de él. Mi responsabilidad es intransferible, nadie podría sustituirme. La responsabilidad me incumbe exclusivamente a mí. Por lo tanto, esta responsabilidad no equivale al cumplimiento de un deber universalizable. Que yo me haga responsable ante el Otro es mi respuesta a su demanda. Puedo no responder a ella, aunque no puedo evitar el ser afectado por su presencia. Justamente, la violencia contra el Otro puede ser interpretada como una forma de negación de su presencia, una presencia

inevitable y provocadora (Reguera; 1997: 171). En efecto, la irrupción de la violencia contra el Otro (contra el judío, el árabe, el inmigrante, el extranjero) necesita, para producirse, algún tipo de distanciamiento u ocultamiento de ese Rostro éticamente poderoso.

La libertad como supuesto de la ética

La lectura de estas teorías éticas nos permite advertir un rasgo común a ellas. Todas suponen que la acción ética es una acción libre y que, por lo tanto, el sujeto que realiza esa acción es responsable por lo que hace o deja de hacer.

En Aristóteles, la persona merecedora de la felicidad es la persona virtuosa y la virtud no es un don natural sino que se aprende y es el resultado del ejercicio de la acción prudente. Porque no es un don natural podemos reprochar éticamente a quien, teniendo las posibilidades de adquirir la virtud, se deja llevar por sus pasiones y cae en el vicio (por defecto o por exceso).

En Mill, lo bueno es lo útil y lo útil es lo que nos conduce a la mayor felicidad posible para el mayor número posible de personas. El sujeto que decide realizar una acción ética debe calcular las consecuencias de esa decisión. Como es un ser libre y no está determinado a actuar de un único modo, puede equivocarse: puede hacer un mal cálculo aunque tenga buenas intenciones o puede buscar sólo el provecho propio y no pensar en el bienestar de quienes lo rodean.

En Kant, el sujeto es autónomo, pues se da a sí mismo la ley moral. En tanto ser racional, el sujeto se manda a sí mismo universalizar sus propias máximas. Y la acción moralmente buena es aquella que se realiza por conciencia de ese deber. Pero como la voluntad no está determinada solo por la razón sino que también está condicionada por diversas inclinaciones, el sujeto puede llegar a actuar llevado por su deseo o interés personal. En ese caso, su acción sería moralmente mala o moralmente neutra.

En Lévinas, el sujeto se debe éticamente al Otro. Y responder a la demanda o reclamo del Otro no es el resultado de un cálculo de consecuencias ni una búsqueda de reciprocidad. Pero el sujeto puede no responder a ese llamado, pues la ética no es una necesidad sino una oportunidad que puede aprovecharse o perderse (Bauman; 2004: 90).

Es importante insistir en que la libertad es el supuesto de la ética, pues si los sujetos no fueran libres, no existirían problemas éticos. Si las personas estuvieran determinadas a actuar de un único modo, entonces no tendría sentido una reflexión ética sobre la acción. Que las personas seamos libres no es una afirmación que desconozca los condicionamientos a los que podemos estar sometidos. Nuestra acción está condicionada por el medio natural y está siempre enraizada en un mundo de seres humanos y de cosas realizadas por estos. Los fenómenos naturales (como el clima de la región en la que vivimos), los límites de nuestra constitución biológica (como las enfermedades a las que estamos expuestos), los productos tecnológicos con los que convivimos (como los automóviles que precisamos usar para movilizarnos), las acciones de nuestros semejantes (como los pedidos, las demandas; las órdenes, las amenazas) condicionan nuestra existencia. Es claro que nuestra acción no puede desentenderse de todos esos condicionamientos. Pero ninguna de esas condiciones nos determina absolutamente. Ninguna explica quiénes somos. Quien es cada uno sólo

puede desplegarse en el ejercicio de la libertad. Y la libertad es la forma en que cada sujeto responde a esos condicionamientos a través de su acción (Arendt: 1993: 23).

La libertad como supuesto de la formación ética

La libertad es el supuesto de la ética y debiera ser también el supuesto de la formación ética. El docente que se propone la tarea de ofrecer una formación ética a sus alumnos debiera concebirse a sí mismo como un ser libre y mirar a los otros como a seres libres.

Concebirse a sí mismo como ser libre implica no ejercer la docencia de un modo irreflexivo. Significa hacerse cargo de las decisiones que el docente toma respecto de los contenidos que enseña, de las estrategias didácticas que implementa, de los procedimientos y técnicas que aplica. Para esto, es preciso leer críticamente el currículo, seleccionar y jerarquizar contenidos, ensayar modos de transmitirlos. Y si hablamos de formación ética, esa transmisión no puede estar exenta de una lectura crítica de la realidad y de una comprensión sobre los motivos y relaciones que subyacen a los hechos. Si el docente se concibe como ser libre, entonces reconoce también su responsabilidad por lo que hace en el ámbito de su profesión. Y reconoce que los contextos difíciles, los obstáculos, las órdenes que vienen de arriba pasan a ser, desde esta perspectiva, el espacio de juego en el que se desenvuelve su acción. Seguramente, este reconocimiento de la libertad como supuesto de la tarea docente y de la formación ética conduce a rechazar todo proyecto que conciba a la escuela como institución de coerción y control. Y lleva también al rechazo de la docencia como mera reproducción de un estado de cosas dado.

Por otra parte, concebir a los otros (en este caso, a sus alumnos) como a seres libres es verlos como sujetos, como seres no susceptibles de ser determinados por la acción educativa. Desde esta concepción, la tarea educativa no es la de fabricar ni de moldear al otro. Es la de ofrecer las herramientas de nuestra cultura para que cada uno pueda constituir libremente su subjetividad. La formación ética se opone al fatalismo y al determinismo y constituye una apuesta en la posibilidad del cambio de las personas y de la realidad. En palabras de Chomsky:

Lo que debemos procurarnos es un auditorio que importe. En el caso de la enseñanza, se trata de los estudiantes; no hay que verlos como un simple auditorio, sino como elemento integrante de una comunidad con preocupaciones compartidas, en la que uno espera poder participar constructivamente. Es decir, no debemos hablar a, sino hablar con. Eso es ya instintivo en los buenos maestros, y debería serlo en cualquier escritor o intelectual. Los estudiantes no aprenden por una mera transferencia de conocimientos, que se engulla con el aprendizaje memorístico y después se vomita. El aprendizaje verdadero, en efecto, tiene que ver con descubrir la verdad, no con la imposición de una verdad oficial; esta última opción no conduce al desarrollo de un pensamiento crítico e independiente. (Chomsky; 2001: 29)

La formación ética es una apuesta en la capacidad de todos: capacidad de comprender la realidad y capacidad de transformarla.

Referencias bibliográficas

- ATIUK, V. (coord.) y otros. (2008). *A 25 años de democracia: una revisión sobre la ciudadanía y participación en la educación secundaria*. Buenos Aires: Fundación CIPPEC.
- BRANDEN, Nathaniel. (1995). *Seis pilares de la autoestima*. Barcelona: Ed. Paidós.
- BROOKER, Liz y Martin WOODHEAD. (2008). *El desarrollo de identidades positivas*. The Open University, Milton Keynes. Reino Unido: Fundación Bernard van Leer.
- CENTRO FEDERAL DE EDUCACIÓN PARA LA SALUD, BZgA (2010). *Estándares de educación sexual para Europa: Marco para las personas encargadas de formular políticas educativas, responsables y especialistas de salud*. Colonia: Instituto de Salud Pública de Madrid.
- DAMASIO, Antonio. (2005). *En busca de Spinoza: Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- FABRA, María Luisa. (2009). *Asertividad*. Barcelona: Ed. Octaedro.
- FERRER, Guillermo. (2006). *Estándares en educación. Implicancias para su aplicación en América Latina*. PREAL
- FOWLER, James. (1981). *Stages of Faith: The Psychology of Human Development and the quest of meaning*. San Francisco: Harper & Row.
- GOLEMAN, Daniel. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- GOLEMAN, Daniel y Peter SENGE. (2014). *The Triple Focus: A New Approach to Education*.
- HURTADO MURILLO, Felipe; María PÉREZ CONCHILLO; Eusebio RUBIO-AURIOLES; Rosemary COATES y Eli COLEMAN, Eli. (2011). *Educación para la sexualidad con bases científicas: Documento de consenso de Madrid*. Coordinación del proyecto y edición del documento: Felipe Hurtado Murillo y María Pérez Conchillo. Valencia (España).

- Gelpi Fleta, Paula; Romero Marfín, María Rosario; Tena Porta, Inmaculada. Universidad de Zaragoza. "Dinámicas de reflexión en nuestras clases de expresión corporal". Recuperado el 03.10.2014 <http://www.uco.es/IVCongresoInternacionalEducacionFisica/congreso/Documentos/001-208-578-003-001.html>
- JEFFREY, W. (1998). *La invención de la sexualidad*. Programa Universitario de Estudios de Género – UNAM / UNESCO. México: Paidós.
- KUHN, D. (2000). "Metacognitive Development: Current Directions". *Psychology Science*, volumen 9, número 5.
- MARTÍNEZ, Marfín; CARREÑO ROJAS, Patricio E. (2013). "Pensar en la educación con Guillermo Hoyos-Vásquez". *Revista Internacional de Investigación en Educación*, volumen 6, número 13, 153-160.
- MATTHIEU, Ricard. (2009). *El arte de la meditación*. Barcelona: Ediciones Urano.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ (2008). *Lineamientos educativos y orientaciones pedagógicas para la Educación Sexual Integral: Manual para profesores y tutores de Educación Básica Regular*. Lima: MINEDU.
- MONTÁVEZ, M. y ZEA, M.J. (1998). *Expresión corporal. Propuestas para la acción*. Córdoba: RE-CREA y EDUCA.
- MORGADO, Ignacio. (2010). *Emociones e inteligencia social*. Barcelona: Ed. Ariel.
- OEI (2011). *Educación, valores y ciudadanía*. Madrid: Editorial Santa María.
- PUIG, J.M. (1995). Construcción dialógica de la personalidad moral. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 8. Recuperado el 30.09.2014 <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie08a04.htm>
- YUS, Rafael. (1998). *Temas transversales: Hacia una nueva escuela*. 2da. edición. Barcelona: Editorial Grao.
- RAMACHARAKA, Y. (2003). *Ciencia Hindú-Yogui de la respiración*. Biblioteca del Nuevo Tiempo. Rosario – Argentina.
- ROMERO, I. (2013). *Educación sexual integral: Derecho humano y contribución a la formación integral*. Lima: MINEDU/UNESCO.
- SCHUJMAN, Gustavo. (2007). "Concepciones de la ética". En *Ciudadanía para armar*. Buenos Aires: Aique.
- SCHNEIDER, W. (2008). "The Development of Metacognitive Knowledge in Children and Adolescents: Major Trends and Implications for Education". *Mind, Brain and Education*, volumen 2, número 3, 114-121.

- SINEACE (2014). Mapas de progreso del aprendizaje. Nuestros estándares nacionales de aprendizaje. Lima. Recuperado de: <http://www.sineace.gob.pe/wp-content/uploads/2014/10/MapasProgresoPeru-intro.pdf>
- TORRALBA, Francesc. (2010). *Inteligencia espiritual*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- WIRTH, J. y LEUTNER, D. (2008). "Self-Regulated Learning as Competences. Implications of Theoretical Models for Assessment Methods". *Journal of Psychology*, volumen 216, número 2, 102-110.
- ZOHAR, Danah e MARSHALL, Ian. (2001). *Inteligencia Espiritual. La inteligencia que permite ser creativo, tener valores y fe*. Barcelona: Plaza & Janés Editores.

