

La Ludoteca Cívica:

una **experiencia significativa**
de **educación** en y **para**
la **vida** en **democracia**





CONSEJO GENERAL DEL INSTITUTO ELECTORAL DEL DISTRITO FEDERAL

Consejero presidente: Mario Velázquez Miranda
Consejeras y consejeros: Yuri Gabriel Beltrán Miranda
Carlos Ángel González Martínez
Olga González Martínez
Pablo César Lezama Barreda
Dania Paola Ravel Cuevas
Gabriela Williams Salazar
Secretario ejecutivo: Rubén Geraldo Venegas

Representantes de los partidos políticos ante el Consejo General

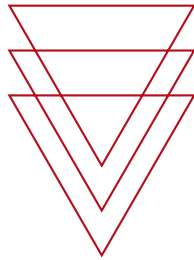
Partido Acción Nacional: Juan Dueñas Morales, propietario
Elsy Lilian Romero Contreras, suplente
Partido Revolucionario Institucional: René Muñoz Vázquez, propietario
Aarón Jiménez Paz, suplente
Partido de la Revolución Democrática: Rigoberto Ávila Ordoñez, propietario
José Antonio Alemán García, suplente
Partido del Trabajo: Ernesto Villarreal Cantú, propietario
Óscar Francisco Coronado Pastrana, suplente
Partido Verde Ecologista de México: Zuly Feria Valencia, propietaria
Yuri Pavón Romero, suplente
Partido Movimiento Ciudadano: Armando de Jesús Levy Aguirre, propietario
Hugo Mauricio Calderón Arriaga, suplente
Partido Nueva Alianza: Herandeny Sánchez Saucedo, propietaria
José Alejandro Pardavé Espinosa, suplente
Partido Encuentro Social: José René Rivas Valladares, propietario
Humberto Gutiérrez Mejía, suplente
Partido Humanista: Lucerito del Pilar Márquez Franco, propietaria
René Cervera Galán, suplente
Partido Morena: Froylán Yescas Cedillo, propietario
Julio Vinicio Lara Mendoza, suplente

Representantes de los grupos parlamentarios ante el Consejo General

Partido Acción Nacional: Diputado Andrés Sánchez Miranda, propietario
Diputado Santiago Taboada Cortina, suplente
Partido Revolucionario Institucional: Diputado José Fernando Mercado Guaida, propietario
Diputado Rubén Erik Alejandro Jiménez Hernández, suplente
Partido de la Revolución Democrática: Diputado Agustín Torres Pérez, propietario
Partido del Trabajo: Diputado Genaro Cervantes Vega, propietario
Diputada Miriam Saldaña Cháirez, suplente
Partido Verde Ecologista de México: Diputado Jesús Sesma Suárez, propietario
Diputado Alberto E. Cinta Martínez, suplente
Partido Movimiento Ciudadano: Diputado Óscar Octavio Moguel Ballado, propietario
Diputado Rosalío Alfredo Pineda Silva, suplente

La Ludoteca Cívica:

una **experiencia significativa**
de **educación** en y para
la **vida** en **democracia**



COMISIÓN DE EDUCACIÓN CÍVICA Y CAPACITACIÓN

Presidente

Carlos Ángel González Martínez | consejero electoral

Integrantes

Olga González Martínez | consejera electoral

Pablo César Lezama Barreda | consejero electoral

Representantes de los partidos políticos

Partido Acción Nacional: Juan Dueñas Morales (propietario), Elsy Lilian Romero Contreras (suplente) • Partido Revolucionario Institucional: René Muñoz Vázquez (propietario), Aarón Jiménez Paz (suplente) • Partido de la Revolución Democrática: Rigoberto Ávila Ordóñez (propietario), José Antonio Alemán García (suplente) • Partido del Trabajo: Ernesto Villarreal Cantú (propietario), Óscar Francisco Coronado Pastrana (suplente) • Partido Verde Ecologista de México: Zuly Feria Valencia (propietaria), Yuri Pavón Romero (suplente) • Partido Movimiento Ciudadano: Armando de Jesús Levy Aguirre (propietario), Hugo Mauricio Calderón Arriaga (suplente) • Partido Nueva Alianza: Herandeny Sánchez Saucedo (propietaria), José Alejandro Pardavé Espinosa (suplente) • Partido Encuentro Social: José René Rivas Valladares (propietario), Humberto Gutiérrez Mejía (suplente) • Partido Humanista: Lucerito del Pilar Márquez Franco (propietaria), René Cervera Galán (suplente) • Partido Morena: Froylán Yescas Cedillo (propietario), Julio Vinicio Lara Mendoza (suplente)

Documento aprobado por la entonces Comisión de Capacitación Electoral y Educación Cívica –integrada por las consejeras electorales Mariana Calderón Aramburu, Martha Laura Almaraz Domínguez y Noemí Luján Ponce, así como por los representantes de los partidos políticos ante el Consejo General–, en su sexta sesión ordinaria, celebrada el 11 de junio de 2014, mediante el Acuerdo CCEyEC.6aOrd.2.06.2014. El documento fue aprobado por el Consejo General en sesión pública del 30 de septiembre de 2014, mediante el Acuerdo ACU-44-14.

Dirección Ejecutiva de Educación Cívica y Capacitación

Juan Antonio Garza García | director ejecutivo

Martha Loya Sepúlveda | directora de Educación Cívica Democrática

Guadalupe Polo Herrera | subdirectora de Contenidos Educativos

Elaboración de contenidos

Rafael León Hernández

Carolina Clementina Fuentes Prieto | jefa del Departamento de Formación Cívica Ciudadana y Vinculación

Colaboración en la investigación

María Nadia Argelia Galindo Rodríguez | encargada del despacho de la jefatura de Departamento de Investigación Pedagógica

Diseño de metodología y actividades educativas

Leticia Espinosa Bonilla, Jorge Gustavo García Sánchez, Rocío Alejandra Palafox Santoyo y Marcela Piñón Calderón | analistas educadores

Coordinación de la edición

María Ortega Robles | coordinadora editorial

Corrección de estilo: Nilda Ibarguren Bernat | analista correctora de estilo

Diseño y formación: Ricardo Vázquez Ortega | analista diseñador

Primera edición, julio de 2015

D.R. © Instituto Electoral del Distrito Federal

Huizaches 25, colonia Rancho Los Colorines

Delegación Tlalpan, 14386, México, D. F.

ISBN: 978-607-8396-55-9

www.iedf.org.mx

Impreso y hecho en México.

Ejemplar de distribución gratuita, prohibida su venta.

ISBN para versión electrónica: 978-607-8396-59-7

Índice

Presentación	7
Marco normativo institucional en el que se ubica el trabajo de educación cívica del Instituto Electoral del Distrito Federal	
Marco legal	11
Programa de Educación Cívica 2014	13
Marco conceptual de la Ludoteca Cívica: un campo para la acción educativa	
Educación en y para la vida en democracia y los derechos humanos: un vínculo necesario en favor de la formación ciudadana.....	17
Educación en y para la vida en democracia: una perspectiva constructivista para la vivencia	31
Aprender jugando: una pedagogía lúdica para favorecer el aprendizaje significativo desde la educación en y para la vida en democracia.....	40
Saber hacer: desarrollo de habilidades en y para la vida en democracia.....	50
Educación en y para la vida en democracia: hacia una acción educativa transformadora	
La intervención educativa: una estrategia de mediación pedagógica en y para la vida en democracia.....	55
Las estrategias de intervención educativa: diseño y referentes.....	62

Estructura metodológica de la Ludoteca Cívica

Desarrollo de la propuesta: metodología educativa para la formación de valores para la vida en democracia y los derechos humanos	69
Los fines	69
Los sujetos	72
Los contenidos	75
Los medios	88
Perspectiva educativa para formación en valores de la democracia	90
Estructura general de la metodología educativa de formación de valores en y para la democracia	96

Antecedentes generales de la Ludoteca Cívica Infantil: breve recorrido

La Ludoteca Cívica Infantil: inicio y consolidación de un proyecto	133
<i>Informe final de la etapa de pilotaje de la Ludoteca Cívica Infantil</i> (2001)	134
<i>Carpeta didáctica para la formación de valores en la democracia</i> (2002)	136
<i>Educación cívica y personalidad democrática: educar para la convivencia con vivencia. Manual para educadores</i> (2007)	139
Balance de la experiencia	142
Acciones emprendidas y productos obtenidos	145
Elaboración de la <i>Guía para la implementación de las presentaciones educativas de la Ludoteca Cívica Infantil</i> (2010)	145
Acciones educativas con madres, padres de familia, tutores y responsables de crianza	146
Acciones educativas con docentes	147

Fuentes de información

Bibliografía	153
Mesografía	157
Conferencias y talleres	159

Anexo

Ejemplos de fichas descriptivas de actividades de la Ludoteca Cívica, para su implementación en campo	163
---	-----

Presentación

El Instituto Electoral del Distrito Federal (IEDF) tiene dentro de sus finalidades el contribuir al desarrollo de la vida democrática y difundir la cultura cívica democrática entre los habitantes de la ciudad capital. Para ello instrumenta programas educativos enfocados en la divulgación, el conocimiento y la apropiación de los valores y principios inherentes al régimen democrático y de la normatividad en que éste se inscribe, así como en el desarrollo de procesos educativos y formativos de ciudadanía.

Entre las actividades de fortalecimiento de la educación cívica destinadas a los habitantes de la Ciudad de México que lleva a cabo el IEDF, tienen particular relevancia aquellas que están dirigidas al público en general, ya que permiten coadyuvar a la formación ciudadana de diversos sectores poblacionales a partir de intervenciones educativas que operan con un esquema lúdico y pedagógico de aprendizaje vivencial, en el marco de una educación en y para la vida en democracia.

De esta manera, cabe señalar que, como parte del proyecto de educación cívica del IEDF, en el año 2000 surgió la Ludoteca Cívica Infantil (Luci), la cual se dedicó en un principio a dar atención en la materia a un público infantil que tenía entre 9 y 12 años de edad y cuya escolaridad se situaba entre el cuarto y el sexto grado de educación primaria, así como a los padres y madres, tutores y responsables de crianza y docentes de las y los alumnos atendidos.

Una ventaja de este tipo de trabajo formativo es que, a través del tiempo, ha logrado atender de manera integral a la comunidad educativa en que se ve inmerso el educando, involucrando a los adultos con los que interactúa.

Como resultado de la experiencia obtenida en campo y de la demanda de solicitudes para que las actividades educativas se presenten en otros ámbitos, actualmente

la Ludoteca Cívica ha extendido su campo de acción a todo tipo de público dentro o fuera del ámbito de la educación formal, razón por la cual, en cumplimiento de lo planteado en el Programa de Educación Cívica 2014 (PEC 2014), se busca transformar la Ludoteca Cívica Infantil en Ludoteca Cívica –aunque conservando su acrónimo identificativo, Luci–, con el objeto de ampliar el espectro de atención para que, sin descuidar su trabajo dirigido a la niñez, incorpore a adolescentes y jóvenes, al tiempo que se haga explícita la atención de adolescentes en conflicto con la ley, jóvenes, madres y padres de familia, tutores y responsables de crianza, docentes y funcionarios, promotores culturales y otros agentes interesados en temas vinculados con la educación en y para la vida en democracia.

De esta manera, se busca también que el trabajo de la Ludoteca Cívica encuentre eco en otros espacios institucionales en los que se pueda replicar a partir de la observancia de su marco conceptual y metodológico, el cual se presenta en este documento. A la vez, se pretende focalizar la formación y preparación de los educadores en términos de que se perfilen –más allá de una efímera capacitación o de la lectura de textos– con una actitud dispuesta a romper los propios paradigmas para adquirir conocimientos y habilidades que a través del tiempo y la experiencia les permitan transformar su misma personalidad democrática, necesaria para asumir el reto al que deben enfrentarse como educadores en su intento de formar a la ciudadanía en el marco de una diversidad de acciones derivadas de la educación en y para la vida en democracia.

Con el propósito de capitalizar la experiencia de la práctica educativa de la Ludoteca Cívica, se ha elaborado el presente documento, que refleja más de una década de trabajo en materia de educación cívica y de experiencia en campo, con el doble objetivo que se señala a continuación.

Primero, someter a consideración de las autoridades del IEDF la ampliación de la cobertura de atención a los diferentes sectores poblacionales del Distrito Federal en materia de educación cívica y cultura democrática y, con ello, transformar la Ludoteca Cívica Infantil en Ludoteca Cívica, conservando su acrónimo identificativo, Luci.

Segundo, a partir de recuperar esencialmente la experiencia lúdica pedagógica del trabajo implementado por la Luci, diversificar las intervenciones educativas dirigiéndolas a otros sectores poblacionales e instituciones, en favor de la educación en y para la vida en democracia de la población de la ciudad capital.

La estructura del presente libro comprende cinco capítulos y un apartado de anexos. En el primer apartado se presenta el marco normativo institucional, en el que se identifica el trabajo de educación cívica del Instituto, así como las actividades institucionales y las acciones que por su naturaleza implementa la Ludoteca Cívica, las cuales están consignadas en el PEC 2014.

En el segundo apartado se expone el marco conceptual de la Ludoteca Cívica, estructurado en cuatro ejes que articulan el pensamiento y la acción de la educación en y para la vida en democracia. *Educación en y para la vida en democracia y los derechos humanos: un vínculo necesario en favor de la formación ciudadana* es el primero, que

se sustenta en la idea de que el binomio valores de la democracia-derechos humanos constituye un vínculo necesario para la formación cívica ciudadana. El segundo, *Educación en y para la vida en democracia: una perspectiva constructivista para la vivencia*, se apoya en el constructivismo para dilucidar el significado y las implicaciones de vivir en democracia en el ámbito personal, grupal, institucional y social a partir de experimentar de manera vivencial y autónoma la democracia como cultura y forma de vida. *Aprender jugando: una pedagogía lúdica para favorecer el aprendizaje significativo desde la educación en y para la vida en democracia*, el tercer eje conceptual, destaca la importancia de la vivencia, vista desde la mirada de la pedagogía lúdica, para favorecer el aprendizaje significativo, lo que implica aprender jugando en y para la vida en democracia. *Saber hacer: desarrollo de habilidades en y para la vida en democracia*, el cuarto eje, destaca la necesidad de aprender y saber hacer a partir del desarrollo de habilidades, actitudes, saberes y haceres para vivir y convivir en democracia.

Así, educación en y para la vida en democracia se plantea en términos de una acción educativa transformadora y es objeto de exposición en el tercer apartado. En su amplio significado denota una transformación gradual, vista como un proceso de desarrollo cuyo carácter volitivo es motivado por la intervención educativa, mediada pedagógicamente por el educador, quien debe considerar los referentes básicos contextuales para el diseño de su propia estrategia de intervención educativa, la que didácticamente constituye el plan de trabajo a desarrollar *in situ*.

En el cuarto apartado se expone el marco metodológico de la Ludoteca Cívica, la propuesta y estructura de la formación en valores para la vida en democracia y la práctica de los derechos humanos. De esta manera, se describen los fines, los sujetos, los contenidos y los medios que conforman la organización general de la perspectiva educativa para la formación en valores de la democracia.

En el quinto –y último– apartado se reseña el camino andado: los antecedentes generales de la Ludoteca Cívica Infantil, su inicio y su consolidación como proyecto, resultado de una etapa de pilotaje a partir de la cual se lograron los dos primeros frutos que dan testimonio de su recorrido: los libros *Carpeta didáctica para la formación de valores en la democracia* y *Educación cívica y personalidad democrática: Educar para la convivencia con vivencia / Manual para educadores*, publicados ambos por el IEDF. Asimismo, se presenta un balance de la experiencia obtenida en esa etapa de su desarrollo y se incluyen las acciones emprendidas y los productos obtenidos en los años recientes.

Por último, se incorpora una sección de anexos cuyo contenido se consideró clave para la implementación de las actividades de la Ludoteca Cívica, ya que transita del concepto a la aplicación práctica en la realidad, siempre impredecible, por lo que se descarta considerarlo un mero recetario. En esta sección se incluyen, a manera de ejemplo, objetivos de las actividades a desarrollar en campo y fichas descriptivas para cada uno de los tres momentos que demanda la puesta en práctica de la intervención educativa: actividades de inicio, de desarrollo y de cierre.

Cada una de las fichas descriptivas se estructura a partir de sus componentes didácticos para cumplir su objetivo, independientemente de que los contenidos temáticos formen parte de una acción educativa diseñada para una sola sesión de dos o tres horas, o de una intervención educativa prevista para desarrollarse en dos, tres, cuatro, cinco o más sesiones. De esta manera, las actividades que se incluyen se dirigen tanto a públicos específicos como al público en general.

Marco normativo institucional en el que se ubica el trabajo de educación cívica del Instituto Electoral del Distrito Federal*

Marco legal

Este apartado tiene como objetivo identificar las tareas relativas al desarrollo de la educación cívica, la participación ciudadana, el fomento a la vida democrática y la convivencia ciudadana en la capital del país, en términos de su ubicación institucional y de la normatividad que rige las acciones que en esta materia lleva a cabo el IEDF en el ámbito de sus atribuciones.

El propósito es conocer las disposiciones contenidas en los diferentes instrumentos en los que se enmarca y se determinan los alcances y limitaciones a los que deberán ajustarse los diferentes programas, proyectos, acciones educativas y propuestas de trabajo en favor de la construcción ciudadana y de la cultura cívica y democrática.

Se establece al respecto en el Artículo 22 del *Estatuto de Gobierno del Distrito Federal*:

La participación ciudadana se desarrollará tanto en forma individual como colectiva; [...] contribuirá a la solución de problemas de interés general y el mejoramiento de las normas

*Este libro reproduce el contenido del documento aprobado por la Comisión de Capacitación Electoral y Educación Cívica del Instituto Electoral del Distrito Federal en su sexta sesión ordinaria de 2014, celebrada el 11 de junio de dicho año (CCEyEC.6.^a Ord.2.06.2014), por lo que la transcripción de fragmentos del articulado del *Código de Instituciones y Procedimientos Electorales del Distrito Federal* no registra las reformas introducidas a dicho cuerpo legal y publicadas en la *Gaceta Oficial del Distrito Federal* el 27 y el 30 de junio de 2014.

que regulan las relaciones en la comunidad, para lo que deberá considerarse [...] la utilización de los medios para la información, la difusión, la capacitación y la educación, así como para el desarrollo de una cultura democrática de participación ciudadana.¹

De igual forma, en el Artículo 127 del mismo estatuto, se establece: “El Instituto Electoral del Distrito Federal tendrá a su cargo de forma integral y directa, además de las que determine la ley, las actividades relativas a la capacitación y educación cívica, [...]”.²

Como parte de la normativa electoral del Distrito Federal, el *Código de Instituciones y Procedimientos Electorales del Distrito Federal* (CIPEDF), en su Artículo 20, señala al IEDF como “responsable de la función estatal de organizar las elecciones locales y los procedimientos de participación ciudadana, de acuerdo a lo previsto en este Código y la Ley de Participación”. De acuerdo con las fracciones I, VIII y IX, sus fines y acciones se orientan a “contribuir al desarrollo de la vida democrática”; “difundir la cultura cívica democrática y de la participación ciudadana”, y “contribuir al desarrollo y adecuado funcionamiento de la institucionalidad democrática, en su ámbito de atribuciones”.³

Por su parte, el Artículo 75 del mismo código establece como atribuciones de la Dirección Ejecutiva de Capacitación Electoral y Educación Cívica (DECEYEC):

- I. Formular y proponer a la Comisión de Capacitación Electoral y Educación Cívica, los anteproyectos del Programa de Capacitación Electoral y Educación Cívica;
- II. Instrumentar el Programa de Capacitación Electoral y de Educación Cívica;
- III. Proponer al Consejo General las Políticas y Lineamientos tendentes a fomentar entre la ciudadanía el desarrollo de una cultura cívica, el ejercicio de sus derechos políticos electorales y el cumplimiento de sus obligaciones;
- IV. Elaborar y someter a la aprobación de la Comisión de Capacitación Electoral y Educación Cívica, los materiales educativos e instructivos para el desarrollo de los Programas de Capacitación Electoral y de Educación Cívica y Democrática;
- V. Coordinar las actividades de Capacitación Electoral que durante los procesos electorales, o de participación ciudadana desarrollen las Direcciones Distritales; y
- VI. Las que le confiera el mismo Código, el Reglamento Interior y demás normatividad que emita el Consejo General.⁴

De igual forma, el Artículo 93 del CIPEDF establece que las direcciones distritales tendrán, dentro del ámbito de su competencia territorial, atribuciones para ejecutar los programas relativos a la Capacitación Electoral y la Educación Cívica, remitir “las

¹ *Estatuto de Gobierno del Distrito Federal*, en IEDF, en *Normativa electoral Distrito Federal*, México, IEDF, 2012, p. 14.

² *Ibid.*, p. 61.

³ *Código de Instituciones y Procedimientos Electorales del Distrito Federal*, en *Normativa electoral Distrito Federal*, op. cit, p. 124.

⁴ *Ibid.*, p. 163.

propuestas de proyectos que, a su juicio deben incluirse en los Programas de Capacitación Electoral y Educación Cívica Democrática, a efecto de que se tomen en cuenta las características geográficas y demográficas particulares de su Distrito Electoral”; presentar a la Dirección Ejecutiva de Capacitación Electoral y Educación Cívica “propuestas de materiales de Capacitación Electoral y Educación Cívica, y de participación ciudadana; y efectuar y supervisar las tareas de capacitación, educación, asesoría y comunicación de los órganos de representación ciudadana”.⁵

Cabe destacar que de la normatividad referida se desprende que la participación ciudadana no es sólo un asunto del ejercicio de la democracia, sino un proceso que permea la esfera privada y pública y, por tanto, adquiere dimensiones que por su trascendencia se vinculan con el campo de la educación cívica, objeto de atención de las actividades de la Ludoteca Cívica.

De igual forma es de resaltar que, de acuerdo con las atribuciones de la DECEYEC, existe la viabilidad para el diseño y la presentación de anteproyectos de educación cívica que permitan fomentar entre la ciudadanía el desarrollo de una cultura cívica.

En su conjunto, la normativa electoral ya referida permite ubicar en su marco legal las atribuciones, tareas e iniciativas que en materia de educación cívica puede llevar a cabo el IEDF en lo general, y en lo particular la DECEYEC, y las actividades y acciones educativas que opera en la actualidad, específicamente por medio de la Ludoteca Cívica, a partir de los cuales es posible someter a revisión con el propósito de mejorarlos en distintas direcciones.

Programa de Educación Cívica 2014

En el marco normativo señalado, y de acuerdo con su PEC 2014, el IEDF contribuye al desarrollo de la cultura democrática entre los habitantes de la Ciudad de México y realiza actividades con diferentes autoridades electorales y educativas estatales y federales, así como con instituciones nacionales e internacionales, tanto públicas como privadas.

Como un referente que orienta acciones concretas en su práctica, el PEC 2014 concibe así la educación cívica:

Proceso formativo que contribuye a la convivencia y participación democráticas de las y los ciudadanos, mediante el desarrollo de un conjunto de competencias que los hacen conscientes de la importancia del ejercicio de sus derechos fundamentales, el cumplimiento de sus obligaciones ciudadanas y de la participación en los asuntos públicos.⁶

⁵ *Ibid.*, p. 172.

⁶ Instituto Electoral del Distrito Federal, Dirección Ejecutiva de Capacitación Electoral y Educación Cívica, PEC 2014.

Y señala cuatro facetas para la comprensión de la educación cívica:

1) como proceso formativo; 2) como medio para desarrollar competencias cívicas; 3) como medio para desarrollar una convivencia política democrática; y, 4) para promover la participación de ciudadanos y autoridades en la gestión de asuntos públicos y la solución de conflictos sociales.⁷

En el terreno práctico, las acciones educativas que el IEDF implementa en esta materia se registran en el PEC 2014, en el que se ubican dos actividades institucionales:

1. *Educación para la vida en democracia*, que busca coadyuvar en el cumplimiento de los fines institucionales relativos a contribuir al desarrollo de la vida democrática y difundir la cultura cívica democrática, previstos por el Artículo 20, fracciones I y VIII, del CIPEDF, por lo que esta actividad institucional se considera sustantiva. De acuerdo con el PEC 2014, esta actividad tiene el siguiente objetivo específico:

Generar aportes para el desarrollo de prácticas, habilidades y competencias necesarias para la vida en democracia entre los habitantes de la Ciudad de México, aprovechando los recursos de la educación no formal, mediante procesos lúdicos y vivenciales; promoviendo la participación de niñas, niños, jóvenes y adultos, como prácticas centrales del proceso de ciudadanía en construcción; y fomentando la colaboración interinstitucional en favor de los procesos educativos y formativos en los principios y valores que dan sustento al régimen democrático; todos ellos, a través de la implementación de talleres, intervenciones y presentaciones educativas así como del establecimiento y operación de acuerdos de apoyo y colaboración interinstitucional con autoridades, organizaciones y otros agentes educativos interesados.⁸

2. *Divulgación de la cultura democrática y promoción de los derechos político-electorales*, actividad con la que coadyuva al cumplimiento de uno de los fines de la institución: difundir la cultura cívica democrática y de la participación ciudadana. El PEC 2014 establece el siguiente objetivo específico para esta actividad institucional:

Fortalecer la imagen institucional como un organismo que promueve la divulgación de la cultura cívica sustentada en los valores democráticos a través de mensajes, concursos, eventos y espacios de expresión que contribuyan y motiven la participación de los habitantes del Distrito Federal en asuntos de interés común para el bienestar social.⁹

Ambas actividades institucionales buscan generar aportes para la satisfacción de necesidades de la sociedad capitalina en materia de educación para la vida en democracia, divulgación de la cultura democrática y promoción de los derechos político-electorales.

⁷ *Ibid.*

⁸ *Ibid.*

⁹ *Ibid.*

En esta dirección, la implementación de las acciones señaladas en el citado PEC 2014 se orienta a satisfacer las demandas de una sociedad informada y comprensiva, que aprecie y se apropie de los valores y principios que sustentan el régimen democrático como estilo de vida. La actividad institucional *Educación para la vida en democracia* destaca entre sus diversas acciones la número tres: “Realizar presentaciones educativas, talleres y cursos para la formación en valores de la democracia, dirigidas a la comunidad educativa y otros públicos”.

La acción tres, implementada por medio de las actividades educativas de la Luci, permite proponer la realización de un cambio funcional para transitar del concepto de Ludoteca Cívica Infantil al concepto de Ludoteca Cívica, con lo que se busca ampliar el espectro de población que históricamente ha atendido durante su trayectoria. Se pretende de esta manera dar continuidad a la atención del sector poblacional y educativo enfocado –la infancia y la comunidad educativa con la que ésta interactúa–, así como ampliarla a otros sectores que se señalarán a lo largo del presente documento.

En este sentido, y con la intención de capitalizar la experiencia que la Ludoteca Cívica Infantil ha adquirido durante la trayectoria de su práctica educativa, se busca recuperar esencialmente las referencias pedagógicas y vivenciales de su trabajo, con lo cual se podrán fortalecer y diversificar las intervenciones educativas en favor del desarrollo de los valores de la democracia y los derechos humanos en los diferentes sectores poblacionales de la ciudad capital.

Marco conceptual de la Ludoteca Cívica: un campo para la acción educativa

Lo que constituye el núcleo de la educación cívica es la convicción de que la democracia es la condición de la posibilidad real de la libertad de las personas.

SANTIAGO SÁNCHEZ T.

El marco conceptual que sustenta las acciones educativas que actualmente implementa en campo la Ludoteca Cívica se fundamenta en los cuatro grandes ejes que se señalan a continuación.

Educación en y para la vida en democracia y los derechos humanos: un vínculo necesario en favor de la formación ciudadana

La educación en y para la vida en democracia supone la existencia de un campo fértil cuyas condiciones estructurales permiten el desarrollo de una sociedad democrática preparada para enfrentar el florecimiento de una cultura y un estilo de vida basados en el sentido y significado de la democracia como forma de vida, en la que se reconoce el valor integral de la persona en todas sus dimensiones; en la que se muestran y practican los valores de la democracia y de los derechos humanos como expresión de reconocimiento y aceptación del otro para que, juntas en la unidad, en la diferencia y en la diversidad, las personas sean capaces de transformar los entornos inmediatos y los entornos sociales.

En el terreno conceptual, de acuerdo con Ana María Rodino, la educación para la vida en democracia busca promover entre las personas las siguientes dimensiones:

1. Conciencia y comprensión de la forma en que una sociedad democrática puede y debe funcionar, como sistema legal y político y como cultura de convivencia;
2. Internalización de los valores que sustentan la democracia y los derechos humanos y formación de actitudes acordes con ellos, incluyendo el interés, la preocupación, y la voluntad de contribuir a su defensa y mejoramiento; y
3. Competencia en las prácticas necesarias para participar de manera plena en una democracia y trabajar eficazmente para mejorarla (Keen y Tirca, 1999).¹⁰

La meta de la educación para la vida en democracia, continúa Rodino, es formar sujetos para una acción autónoma, crítica y responsable guiada por principios éticos; así, los objetivos se orientan a construir prácticas de interrelación, de organización y de gestión colectiva, es decir, acciones y conductas cotidianas concretas que sean conscientes y asumidas libremente por las personas.

A partir de estas consideraciones, aquí se plantea la necesidad de favorecer la diversidad de prácticas sociales y educativas en los diferentes sectores y poblaciones para coadyuvar a la preparación de sujetos que, mediante intervenciones educativas, se orienten hacia el desarrollo de una acción autónoma, crítica y responsable, guiada por principios éticos, y al desarrollo de estrategias y acciones que permitan profundizar, para internalizar, los contenidos de la educación en valores y los derechos humanos, en favor del desarrollo de las habilidades básicas para aprender y saber ser democráticos.

En esta búsqueda se comparten denominadores y tareas comunes que de suyo representan un reto: acercarse estratégicamente a la naturaleza humana y social reflejo de la voluntad de las personas para que se interesen en clarificar y asumir los procesos de transformación personal de manera consciente, libre y congruente, vistos como un cambio en el estilo de vida producto del desarrollo de saberes y habilidades ciudadanas y de una personalidad democrática sólida y respetuosa de los valores de la democracia, los valores y derechos humanos, siempre en proceso de (re)construcción para ser mejores personas.

En este renglón, la transformación personal se identifica como uno de los factores que determinan la continuidad progresiva y el éxito de las prácticas educativas en la educación en valores y los derechos humanos; conlleva enfrentar procesos de resignificación de estilos, hábitos y prácticas sociales y culturales de convivencia que se ubican en el juego de la voluntad individual; ese lugar íntimo y personal que apela al sujeto para desarrollar su capacidad de enfrentar una nueva visión, el proceso complejo de ser autocrítico, transformar, romper y (re)construir modelos de pensamiento renovados y, con ello, de comportamiento y convivencia

¹⁰ Ana María Rodino, *Educación para la vida en democracia: contenidos y orientaciones metodológicas*, San José, Costa Rica, Instituto Interamericano de Derechos Humanos (Serie Cuadernos Pedagógicos), Autoridad Noruega para el Desarrollo Internacional (NORAD), 2003, p.13.

heredados de tradiciones y prácticas culturales del pasado, donde el querer ser y el querer hacer demandan fundamentalmente la transformación de la persona a partir de su propia voluntad.

Resignificar la convivencia, la dignidad, la vida en democracia, el ejercicio de los derechos humanos en favor de la transformación de la persona implica también replantear estrategias educativas que permitan hacer operativos en la vida cotidiana, en la práctica y desde la educación no formal los ideales, los principios básicos de una convivencia democrática y los valores educativos para un mejor estilo de vida; es decir, pasar de los conceptos y las ideas a las acciones concretas en favor del desarrollo de una conciencia crítica de las personas, para internalizar el sentido y la dimensión de la educación en y para la vida en democracia.

En términos de la operatividad metodológica que coloca a la educación para la vida en democracia en el terreno pedagógico y práctico, enfocado en acciones educativas concretas destinadas a la ciudadanía, Rodino¹¹ recupera tres categorías que habrán de incorporarse como parte del diseño de estrategias educativas del proceso aprendizaje enseñanza a partir del abordaje de la democracia como tema central: conocimientos, valores y actitudes, y habilidades o destrezas (a las que llama competencias), que para efecto del presente documento se identificarán como conocimientos, valores, actitudes y habilidades derivadas de lo que Delors considera los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.¹²

Como se muestra en el esquema de la siguiente página (figura 1), todos los elementos referidos son interdependientes y se vinculan entre sí de manera que, tomando en consideración las experiencias y los conocimientos previos de las personas, se presentan a los grupos beneficiarios en ámbitos de desarrollo y convivencia ubicados como parte de la comunidad, la escuela y la familia, ámbito al que se busca dirigir las acciones educativas de la Ludoteca Cívica.

¹¹ Ana María Rodino, *Educación para la vida en democracia: contenidos y orientaciones metodológicas*, op. cit.

¹² J. Delors (comp). "Los cuatro pilares de la educación", en *La educación encierra un tesoro*, México, UNESCO, 1996, pp. 89-103.

Figura 1. Componentes de la educación para la democracia¹³



El fundamento conceptual y metodológico de las estrategias de intervención educativa se encuentra en la estructura del esquema anterior, que responde a la práctica de procesos de educación no formal, operado e implementado de manera sistemática a partir de presentaciones accesibles para una gama amplia de destinatarios y considerando que, como señala Rodino, no hay una sola propuesta teórica metodológica que responda por sí sola a todas las demandas de una educación integral –y el caso de la educación para la democracia y los derechos humanos representa un ejemplo acabado–. Además, añade:

¹³ Esquema modificado a partir del propuesto por Ellie Keen y Anca Tirca, *Educación para la ciudadanía democrática* (1999), en Ana María Rodino, *Educación para la vida en democracia...*, op. cit., p. 14.

Las propuestas metodológicas y didácticas más relevantes para la educación para democracia y los derechos humanos provienen de distintos movimientos renovadores de la educación a lo largo de la historia, desde los modelos de autogestión y cogestión educativa planteados en Europa a principios de siglo, por ejemplo por pedagogos como Lobrot, Makarenko y Freinet, hasta la corriente latinoamericana de la educación popular o educación liberadora gestada en los años sesenta a partir de los aportes de Paulo Freire.

Otras contribuciones de sistematización más reciente surgen de las teorías psicológicas del aprendizaje, también llamadas cognoscitivas o constructivistas. En oposición a las teorías de base conductista y geneticista, estas corrientes comparten una premisa fundamental: el aprendizaje es un proceso activo y de construcción de representaciones mentales que se lleva a cabo en el interior del sujeto que aprende y es fuertemente influenciado por sus interacciones con otros sujetos. Entre las vertientes cognoscitivas más ricas en sugerencias metodológicas para la EDH [Educación en Derechos Humanos] pueden citarse el aprendizaje por descubrimiento, inspirado en investigaciones de Jean Piaget y colaboradores; el aprendizaje como interacción social, apoyado en estudios de Lev Vygotsky y Jerome Bruner; el aprendizaje significativo de David Ausubel y colaboradores, y los planteos sobre inteligencias múltiples y desarrollo de la creatividad de Howard Gardner (2003:19).¹⁴

Sirva el referente anterior para señalar que la visión del marco pedagógico y axiológico de las intervenciones de la Ludoteca Cívica se sustenta en el desarrollo cognoscitivo del sujeto, quien, de acuerdo con el enfoque constructivista, es responsable de su propio aprendizaje, pues en su proceso de aprendizaje enseñanza convergen el juego, la experiencia y la participación como herramientas que permiten recuperar y fortalecer estrategias didácticas en mejora continua y en el ejercicio de la práctica educativa, cuya consigna es aprender jugando.

En este sentido, dicho marco soporta y realimenta la actividad cognoscitiva para un aprendizaje compartido, colaborativo, grupal y colectivo, en términos de que su propia dinámica permite (re)construir (re)significaciones y/o transformaciones conceptuales, actitudinales, procedimentales y metodológicas en una perspectiva de aprendizaje conjunto.

Tal es la perspectiva con la que se busca dar atención a los diferentes públicos y sectores poblacionales que conforman el abanico de destinatarios de la Ludoteca Cívica: niños y niñas, adolescentes y jóvenes en situación escolarizada; jóvenes en conflicto con la ley; mujeres; hombres; madres y padres de familia, tutores y responsables de crianza; docentes y directivos de educación básica; estudiantes de nivel medio superior y superior; funcionarios de diversas dependencias y órganos electorales; público en general que asiste a ferias, festivales, encuentros, congresos y seminarios, por ejemplo, y que en su conjunto conforman el espectro de la ciudadanía que habita el Distrito Federal.

¹⁴ Ana María Rodino, *Educación para la vida en democracia...*, op. cit., p. 19 [el texto entre corchetes es nuestro].

De igual forma, se considera que en la educación para la vida en democracia convergen de manera transversal los derechos humanos como parte de la democracia, que incluye entre sus rasgos característicos una forma de gobierno democrático, una ciudadanía construida desde la cultura de la democracia y de los derechos humanos, garante de los derechos civiles, sociales y políticos de los ciudadanos, cuyos derechos individuales debieran ejercerse según los principios de igualdad, libertad y seguridad jurídica de las personas.

¿Cómo puede una sociedad llamarse democrática si no observa y respeta los derechos humanos de las personas? ¿Cómo puede una sociedad decirse respetuosa de los derechos humanos y no ser democrática?

En este renglón, la práctica de los valores de la democracia, la práctica de los valores y derechos humanos se observa bajo una mirada transversal, integradora y holística, como parte de la cultura en favor del respeto a la vida, a la dignidad humana y al valor de las personas, que son quienes conforman la sociedad.

Los saberes transversales favorecen el desarrollo de habilidades para ordenar las interpretaciones que se hacen del mundo real, comprender las relaciones que existen entre los hechos y los fenómenos para actuar en consecuencia. Estos saberes, ubicados en la vida social, cultural, personal –aprender conocimientos, desarrollar habilidades y procedimientos para saber hacer, transformar actitudes para aprender a vivir juntos y aprender a ser–, tienen que ver con la capacidad de las personas porque, además de ser aplicables en la vida cotidiana, habrán de ser actualizados para responder con equidad ante la resolución de problemas en todos los ámbitos de interacción que exige la vida cotidiana.

De acuerdo con Sánchez Torrado, la transversalidad puede entenderse como un enfoque humanizador que se materializa a través de contenidos actitudinales y procedimentales. Señala este autor que el conocimiento que la transversalidad hace posible es de naturaleza “situacional”, producto de la actividad de la cultura y del contexto, conocimiento que está vinculado con la realidad cotidiana y con la calidad de vida, lo que favorece la formación de las y los alumnos en cuanto personas, ya que aporta una visión globalizadora de las diferentes materias –áreas de conocimiento– desde la experiencia reflexiva. Y agrega:

La perspectiva transversal intenta dar respuestas a ciertas demandas sociales con el entorno, lo que ayuda a desarrollar el sentido crítico de los alumnos [como personas], tanto sobre “su” mundo como sobre ‘el mundo’ y su capacidad de intervención en los problemas, configuran una cultura reflexiva, ceñida a la experiencia y capaz de elaborar criterios de actuación.¹⁵

Derivado de estas consideraciones, es posible dar por sentado que la perspectiva transversal constituye una herramienta didáctica y de apoyo metodológico para el

¹⁵ Santiago Sánchez Torrado, *Ciudadanía sin fronteras. Cómo pensar y aplicar una educación en valores*, España, Descleé de Brouwer, 2004, pp. 79 y ss.

desarrollo de la estrategia de educación en valores y derechos humanos en y para la vida en democracia.

Abraham Magendzo señala al respecto:

Se trata de crear mediante la transversalidad de las áreas nuevas formas de conocimiento a través de romper con las disciplinas y crear conocimiento interdisciplinario; de plantear preguntas sobre las relaciones entre la periferia y los centros de poder (...); de saber leer la historia como parte de un proyecto más amplio para recuperar poder e identidad; de vincular estrecha y horizontalmente –sin ánimo de dominación, sino de diálogo y de comunicación–, el conocimiento universal y particular, el conocimiento sistematizado por las disciplinas académicas, con el conocimiento de la vida cotidiana, el conocimiento objetivo con el subjetivo, de visualizar el contenido de la cultura que existe en la sociedad.¹⁶

Así, la educación en y para la vida en democracia es concebida como una educación integral incluyente de los valores de la democracia, de los derechos humanos, de la cultura de la paz y de la legalidad, de la cultura de la convivencia pacífica que favorece el desarrollo de habilidades para saber vivir en una sociedad democrática; por ejemplo, aporta elementos valiosos en los que se ubica la práctica educativa de la Ludoteca Cívica, que permite ampliar la capacidad de atención del público objetivo al que se dirigen sus acciones, así como la oportunidad de diversificar sus actividades educativas, con lo cual se busca incidir de manera estratégica en la formación ciudadana de las y los habitantes del Distrito Federal.

La conceptualización de los derechos humanos representa una dificultad epistemológica, ya que se trata de tocar un concepto ambiguo y, por tanto, problemático, que lleva a considerar la multidimensionalidad de los derechos humanos y a identificar el principio de igualdad y no discriminación como pilar de esta concepción.¹⁷

Pedro Nikken encuentra en los derechos humanos el reconocimiento de las sociedades contemporáneas de que

todo ser humano, por el hecho de serlo, tiene derechos frente al Estado, derechos que éste, o bien tiene el deber de respetar y garantizar o bien está llamado a organizar su acción a fin de satisfacer su plena realización. Estos derechos, atributos de toda persona e inherentes a su dignidad, que el Estado está en el deber de respetar, garantizar o satisfacer son los que hoy conocemos como derechos humanos.¹⁸

¹⁶ Abraham Magendzo, *Transversalidad y currículo*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 2003, citado en Carmen Alicia Estupiñán, Dora Cecilia Sáenz y Luis Armando Forero, “La interdisciplinariedad: una opción para el trabajo pedagógico”, [s.f.], p. 6, disponible en <www.iered.org/archivos/Proyecto_CTSLainterdisciplinariedad.pdf> [consulta hecha el 19 de febrero de 2014].

¹⁷ Aunque la conceptualización de los derechos humanos es una materia compleja, que se puede abordar desde distintas aproximaciones teóricas en las que es posible hallar múltiples dificultades, en el presente libro no se profundiza al respecto, por no ser ésta su finalidad.

¹⁸ Pedro Nikken, “Estudios básicos de derechos humanos”, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José, Costa Rica, 1994, en <http://www.iidh.ed.cr/documentos/HerrPed/pedagogicaspecializado/elconceptoderechoshumanos.htm#_ftn1> [consulta hecha el 22 de marzo de 2013].

Asimismo, Silvia Conde retoma de los fundamentos expresados por la Corporación Región de Colombia la siguiente idea:

Los derechos humanos dotan de elementos para defender, exigir y conocer derechos. La participación ciudadana vehiculiza la lucha por el cumplimiento de los derechos y hace a las personas aptas para la injerencia en lo político, en lo de todos que se ha ido privatizando.¹⁹

Como se puede observar, en estas ideas y en la noción de derechos humanos se encierra una serie de exigencias y pretensiones ético-jurídicas y políticas en virtud de la dignidad de la persona humana, frente a aquellas formas de poder social que la niegan o que la ponen en peligro. Se trata de derechos universales, que se han considerado indispensables para el desarrollo de las personas, independientemente de las particularidades inmersas en las distintas formas en que las diferentes culturas pueden definir la vida buena.

Existen divergencias entre los teóricos con respecto a la naturaleza de los derechos humanos: algunos los consideran derechos morales, pues según su mirada se trata de la construcción de principios y valores compartidos por grupos sociales; para teóricos de corte liberal se trata más bien de derechos naturales, inherentes a la persona y previos a cualquier acuerdo o contrato social.

Para pensadores como Norberto Bobbio y Luigi Ferrajoli, los derechos humanos son derechos positivos, en cuanto a partir de la Declaración Universal de Derechos Humanos han entrado en los sistemas jurídicos positivos; otros pensadores los caracterizan como derechos históricos, al interpretarlos a partir de su transformación en los distintos contextos históricos, en los que analizan los grupos sociales que los impulsaron, sus objetivos y los procesos de cambio constante.

Como se observa, las distintas perspectivas sobre los derechos humanos enfatizan algunas de sus dimensiones; una mirada general a éstas permite identificar que tales derechos surgen a partir del reconocimiento del valor moral²⁰ de todos los seres humanos y del intento de proteger los bienes que condicionan el desarrollo autónomo de las personas en contextos distintos a lo largo de la historia, por lo cual los derechos humanos se encuentran en un constante proceso de reconstrucción y reinterpretación.

Como producto del proceso histórico de la humanidad, la comprensión de los derechos humanos implica reflexionar en el concepto de igualdad: no es posible afirmar

¹⁹ Silvia Conde, "La educación en derechos humanos. Huellas de un camino andado", Biblioteca Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM, <<http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/5/2466/10.pdf>>, p. 151, [consulta hecha el 19 de febrero de 2014] [s.f.].

²⁰ El asunto de la construcción de la personalidad moral como propuesta de una educación heterónoma ha sido abordado desde la perspectiva de Joseph María Puig en la que propone como elementos necesarios de esa construcción concebir a la educación moral como un proceso de construcción de sí mismo que se desarrolla en interacción con la sociedad y la cultura. El autor propone cuatro componentes para que esto sea posible. Véase al respecto: Instituto Electoral del Distrito Federal, *Educación cívica y personalidad democrática. Educar para la convivencia con vivencia*. Manual para educadores, México, IEDF, op. cit., pp. 51 y ss.

los derechos humanos sin la afirmación del principio de igualdad, sería un contrasentido sostener que tales derechos pertenecen solamente a un subgrupo de humanos, por ejemplo, los hombres con riquezas, aunque en algún momento de su desarrollo esto haya sucedido.

Así, los derechos humanos parten del principio de igualdad, cuya contraparte es la no discriminación, que busca asegurar que las personas no reciban un trato injustamente diferenciado. La igualdad, en cuanto principio, no es una descripción de hechos, es decir, no muestra cómo son los humanos en realidad, sino cómo las personas deben ser tratadas. En otras palabras, la igualdad es una prescripción y no una descripción, su base no es empírica sino ética.

Con relación a la educación en derechos humanos, cabe señalar que ante situaciones sistemáticas de vulneración de la vida humana como las que ocurren dentro de un sistema dictatorial o de guerra, se ha intentado contraponer el papel de la educación, que es también un proceso sistemático, como fruto de la intuición de que, si sólo se “enseña” sistemáticamente a respetar a las personas, será posible dejar de violentarlas.

Como lo refiere Conde,²¹ desde la posguerra mundial se apeló a una educación para la “comprensión y cooperación internacional” para evitar otro conflicto bélico; por lo que a mediados del siglo xx surge el interés de potenciar la fuerza formadora de la escuela y así construir una visión y un compromiso a favor de la paz y la justicia social en el mundo, lo que originó un movimiento de educación cívica cuyos rasgos estuvieron en función de los fines, la concepción de la democracia y la ciudadanía y el contexto de aplicación. Surgieron asimismo movimientos en favor de la protección del medio ambiente, la defensa de la democracia, la perspectiva de género o la multiculturalidad, los cuales enriquecieron los procesos de educación política de la ciudadanía, y se sentaron las bases para una educación para la paz y los derechos humanos a través de la legislación y de diversas iniciativas lanzadas por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) desde la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Así, la educación en derechos humanos se ha visto como medio para lograr los siguientes resultados:

- Prevenir violaciones de derechos humanos.
- Propiciar “la convivencia pacífica y democrática, cada día más respetuosa de la vida y las libertades individuales, más inclusiva, igualitaria, justa y solidaria para todos y cada uno –en breve: más humana.”²²
- Favorecer un motor de transformación individual y social.

²¹ Silvia Conde, “La educación en derechos humanos...”, *op. cit.*, pp. 157-159.

²² Ana María Rodino, “Educación en derechos humanos: Una propuesta para políticas sociales”, documento presentado en la “Reunión de expertos sobre población, desigualdades y derechos humanos”, 26 y 27 de octubre de 2006, Santiago de Chile, CEPAL, p. 5.

La educación en derechos humanos implica el abordaje de contenidos básicos, entre los que se cuentan:

- El conocimiento y ejercicio de los derechos y deberes fundamentales.
- El uso inteligente de la fuerza, así como las habilidades y actitudes para resolver los conflictos de manera no violenta.
- El conocimiento y la interiorización de normas tanto como el desarrollo de la capacidad legislativa.
- El desarrollo de habilidades: comprender, analizar y procesar críticamente la información que entregan los medios de comunicación.
- El uso del conocimiento para la participación, la toma de postura, el diálogo o el ejercicio de la función pública.
- La construcción de identidades colectivas (sujetos) que defienden, crean derechos y buscan su reconocimiento en la sociedad y en las instituciones.
- Formación de la virtud civil, de la solidaridad y la responsabilidad pública de actuar y participar en los campos de la argumentación y de la defensa de los derechos.
- El desarrollo de valores y prácticas solidarias hacia las víctimas del totalitarismo, de la injusticia social, la discriminación y otras violaciones a los DH.
- Formación crítica y creación de capacidades para intervenir en la cultura productiva y en el mundo del trabajo.
- La formación de habilidades y actitudes de respeto a las diversidades y de lucha por la equidad de género, la multiculturalidad y todas las formas de pluralismo.²³

De los fundamentos expresados por la Corporación Región de Colombia –que toma Silvia Conde de un texto de Francisco Bustamante–, cita la autora: “Un trabajo de educación en derechos humanos debe afectar a la sociedad política haciéndola más consciente y responsable, enfatizando su razón de ser no para sí mismos, sino para el bien común.”²⁴

Los referentes anteriores permiten dar por sentada la vinculación entre la educación para la vida en democracia –sus valores– y la educación para los derechos humanos, lo que constituye una dirección clara que permite, desde el trabajo de educación cívica que implementa el IEDF, atender y promover con las intervenciones educativas de la Ludoteca Cívica, tanto la democracia y sus valores como una cultura y una forma de vida, como la educación en derechos humanos desde una perspectiva de educación para la vida.

Los derechos humanos son multidimensionales, por lo que la educación que los tiene como centro es también multidimensional, pues considera la complejidad de lo humano. Así, al educar para el respeto de lo humano es necesario tocar la integralidad

²³ Silvia Conde, “La educación en derechos humanos...”, *op. cit.*, pp. 156-157.

²⁴ *Ibid.*, p. 151. El texto de Francisco Bustamante se titula “Experiencias y estrategias de formación docente en derechos humanos”; fue publicado en *Educación y derechos humanos, cuadernos para docentes* (19), 6, Montevideo, Servicio, Paz y Justicia, pp. 6-7, 1993.

de la persona, enseñar conocimientos, educar en valores y actitudes y desarrollar las habilidades o destrezas para el ejercicio cotidiano de los derechos humanos.

La integralidad de lo humano corresponde a la integralidad de los derechos humanos, aunque en la historia se ha dado prioridad a algunos derechos sobre otros, la clásica polarización entre derechos civiles y políticos, por un lado, y económicos, sociales y culturales, por el otro. La educación en derechos humanos persigue un ideal de humano y social en el cual ambos aspectos sean garantizados y respetados.

La interdependencia de los derechos humanos es un hecho tan irrefutable como la misma interdependencia de los ámbitos de la vida humana. Y al igual que la vida humana misma, su realización efectiva requiere de un continuo trabajo de transformación histórica. En la actualidad, los derechos humanos no pueden pensarse sin dos condiciones simultáneas:

- La democracia, entendida no sólo como una organización de gobierno, sino como la plena y activa participación de todos en el espacio público, y
- El desarrollo económico y social, entendido no sólo como un crecimiento cuantitativo de variables económicas y sociales, sino también como la distribución más justa e igualitaria de los bienes materiales y culturales.

En síntesis, derechos humanos, democracia y desarrollo se refuerzan mutuamente porque son interdependientes, de la misma manera que lo son los distintos tipos de derechos.²⁵

Existen muchos referentes internacionales en los que se fundamenta la educación en derechos humanos; en el caso de México, los derechos humanos han estado presentes en el discurso educativo oficial desde el sexenio del presidente Ávila Camacho, aunque con distintas denominaciones y diversos fines políticos, y en el marco filosófico y normativo de la educación básica, como contenido, valor y fin desde hace más de 60 años, a partir del pensamiento de Torres Bodet y su perfil ético del “Ciudadano del porvenir”; la reforma al Artículo 3º Constitucional en 1946, y a principios de los años noventa, se concreta el proceso de construcción social de una determinada concepción educativa de los derechos humanos como parte de la política educativa y como una de las banderas de algunas organizaciones sociales, con la creación de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos, la reforma al Artículo 3º Constitucional en 1993, la publicación de la *Ley General de Educación*, antes llamada Ley Federal de Educación, los planes y programas de estudio, e incluso los libros de texto gratuitos para el caso de primaria.²⁶

A partir de la reforma constitucional de junio de 2011, queda plenamente establecida la obligación del Estado y la exigencia a todas las autoridades de cumplir con

²⁵ Ana María Rodino, “Propuesta curricular y metodológica para la incorporación de la educación en derechos humanos en la educación formal de niños y niñas entre 10 y 14 años de edad”, documento de trabajo, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José, Costa Rica, 2006, p.18.

²⁶ Silvia Conde, “La educación en derechos humanos...”, *op. cit.*, pp. 163-167.

las obligaciones de respeto, promoción, protección y garantía de los derechos humanos, además de la decisión de elevar a rango constitucional los tratados internacionales de derechos humanos que México ha firmado y ratificado, con la consecuente obligación de cumplir con los principios y mandatos establecidos en ellos.

En otro orden de ideas, es de destacar que la base axiológica de la educación en derechos humanos se encuentra en las dimensiones de los valores que guían el afán formativo de las propuestas de educación para la vida en democracia y para los derechos humanos, y está orientada por los valores de igualdad, pluralismo y diversidad, respeto, participación, diálogo, cooperación, solidaridad, libertad, tolerancia y justicia.²⁷

De acuerdo con el Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia, aprobado por la Conferencia General de la UNESCO, las finalidades de la educación consisten en fomentar:

- La capacidad de apreciar el valor de la libertad y las aptitudes que permitan responder a sus retos (manejo de situaciones difíciles e inciertas, desarrollo de la autonomía y la responsabilidad, reconocimiento del valor del compromiso cívico, la asociación con los demás para resolver problemas y el trabajo para la construcción de una comunidad justa, pacífica y democrática);
- La capacidad de reconocer y aceptar los valores que existen en la diversidad;
- La capacidad de comunicar, compartir y cooperar con los demás;
- Resolución no violenta de conflictos;
- La capacidad de hacer elecciones con conocimiento, basando sus juicios y acciones tanto en el análisis de situaciones actuales como futuras;
- Respeto al patrimonio cultural, medio ambiente y pautas de consumo que conduzcan al desarrollo sustentable;
- Nutrir sentimientos de solidaridad y equidad.²⁸

En esta dirección, es posible dejar sentados los vínculos que guardan la educación y los derechos humanos, así como explicitar su finalidad: velar por la dignidad humana.

Educación y derechos guardan una relación estrecha y contribuyen mutuamente a definirse. Los derechos humanos, al darle a la educación su finalidad, contribuyen a definir sus metas y contenidos (los conocimientos, valores y prácticas que la sociedad aspira a desarrollar en sus nuevas generaciones) y la diferencian de otras cosas que se le parecen pero no lo son (la mera socialización, la exclusiva transmisión de información o el puro control social). También, la educación, en tanto ámbito de construcción de sentidos y reconstrucción de legitimidades, contextualiza y define a los derechos humanos, diferenciándolos de los discursos abstractos y proclamaciones alejadas de la realidad.²⁹

²⁷ Véase IEDF, *Educación cívica y personalidad democrática...*, *op. cit.*

²⁸ Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia, aprobado por la Conferencia General de la UNESCO en su 28.ª reunión, Francia, noviembre de 1995, en <<http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/educacion.htm>> [consulta hecha el 20 de febrero de 2014].

²⁹ Ana María Rodino, "Propuesta curricular y metodológica para la incorporación de la educación en derechos humanos en la educación formal de niños y niñas entre 10 y 14 años de edad", *op. cit.*, p. 20.

Por esta vía se llega a la siguiente aseveración: “La meta última de la educación en derechos humanos es construir sociedades donde no se atropelle la dignidad humana.”³⁰

Asimismo, los fines perseguidos por la educación en derechos humanos se ubican en tres tipos de ejes: *a)* éticos: educar para apegarse a los valores que sustentan los derechos humanos; *b)* críticos: desarrollar la capacidad de análisis y evaluación de la realidad a partir de dichos valores y la normatividad que de ellos ha surgido; juicio crítico de sí mismos y de sus contextos de acción (familia, escuela, trabajo, comunidad, país, región y mundo); *c)* políticos: educar en el compromiso activo para cambiar los aspectos, tanto individuales como sociales, de la realidad que obstaculizan el ejercicio de los derechos humanos; desarrollar la capacidad de concebir los cambios necesarios para vivir una mejor situación.

De acuerdo con Silvia Conde, los fines de la educación en derechos humanos no se quedan en el plano del cambio de actitudes personales, sino que incluyen la formación de una nueva cultura política y la búsqueda de un nuevo orden simbólico, que se expresa en el cuestionamiento de las actitudes violatorias presentes en la vida cotidiana, pero que también aspira a tocar las instituciones y las cúpulas de poder. El papel asignado a la escuela es explícitamente político, por lo que se exige develar todos los componentes ideológicos implícitos en el quehacer educativo.³¹

Educación en derechos humanos es formar actitudes prácticas; es “concebir la educación como un proyecto profundamente moral cuya dimensión axiológica y sentido ético están comprometidos con la formación humana, por lo que le asiste convertirse en un instrumento privilegiado para construir estilos de convivencia social respetuosa de estos derechos”.³²

Desde esta visión, y en términos de los principios metodológicos que se observan en las acciones educativas que se implementarán en las intervenciones de la Ludoteca Cívica, se encuentran los siguientes rasgos característicos que perfilan el diseño de intervenciones educativas en la materia:

- Reconocer a las personas como sujetos de derechos con dignidad, tomando en cuenta y valorando positivamente sus diferencias.
- Promover procesos educativos críticos, problematizadores, reflexivos y dialógicos.
- Orientar las experiencias del participante en las esferas vivencial, socioafectiva y participativa.
- Promover relaciones horizontales, no doctrinales.

³⁰ *Ibid.*, p.12.

³¹ Silvia Conde, “La educación en derechos humanos...”, *op. cit.*, p. 152.

³² Florencia Vallvé, *La propuesta educativa de los Derechos Humanos*, Santiago, PII-IIDH (Cuadernos de Educación en y para los Derechos Humanos, núm. 2), 1992, p. 1, citado en Silvia Conde, “La educación en derechos humanos...”, *op. cit.*, p. 153.

- Situar en la realidad el contexto específico del sujeto.
- Partir de la confianza en los seres humanos.
- Educar para la vida en acción a partir de la promoción y el desarrollo de conocimientos, valores, actitudes y habilidades o destrezas, identificados como un conjunto de saberes y aprendizajes prácticos para la vida.

Con estas características, el diseño de las intervenciones educativas habrá de ser dirigido de manera focalizada y accesible a una diversidad de destinatarios, producto de las relaciones interinstitucionales del IEDF.

Uno de los propósitos que no se deben perder de vista en la educación en y para la vida en democracia es la necesidad de implementar procesos educativos formativos para todos los sujetos sociales en los distintos ámbitos y vertientes.

Las preguntas planteadas al respecto son: ¿cómo sería posible avanzar en el conocimiento y respeto a los derechos si las y los maestros, padres y madres de familia, tutores y responsables de crianza no son formados en este sentido?; ¿cómo esperar que los funcionarios públicos se apeguen al respeto de los derechos humanos, sin siquiera conocer su enunciación o las razones por las cuales están obligados a promoverlos en el ámbito de sus competencias?

La educación es un proceso que se despliega a lo largo de toda la vida, y lo mismo pasa con la educación en derechos humanos, por lo cual se requieren programas para los diversos sujetos que conforman la sociedad, en los distintos ámbitos en que se desenvuelven.

Con la intención de detonar un impacto transformador, es necesario que la educación en y para la vida en democracia se desarrolle en espacios educativos formales: educación básica, media superior, superior, en la formación inicial y continua de docentes, en la profesionalización de servidores públicos; en espacios de educación no formal con grupos organizados y servidores públicos, por ejemplo; en la educación informal (divulgación, construcción de significados en el contacto cotidiano, impacto en medios), así como en espacios no formales, para lo cual las acciones educativas emprendidas en este ámbito por otras instituciones constituyen el apoyo complementario y significativo a favor de la construcción ciudadana.

La educación en y para la vida en democracia como parte de la formación ciudadana integrada a la educación en derechos humanos busca educar ciudadanos capaces de

- ser conscientes de su identidad;
- ser conscientes de sus derechos y responsabilidades;
- apreciar la dignidad humana en su diversidad (interiorización de valores);
- dialogar para establecer acuerdos y resolver conflictos;
- construir un conocimiento crítico de la realidad y de su entorno inmediato;
- impulsar el desarrollo y la democracia de la sociedad de la que forman parte;

- intervenir en la realidad y en la sociedad;
- tener afán participativo en la vida civil.

Educación en y para la vida en democracia: una perspectiva constructivista para la vivencia

La implementación de las acciones propias de la educación en y para la vida en democracia se traduce en la necesidad de concretar prácticas educativas democráticas ofrecidas desde el IEDF por medio de las actividades de la Ludoteca Cívica, en las que el tratamiento de la materia prima –los contenidos de la educación en valores de la democracia, los valores y los derechos humanos, su conveniencia, sentido y significado–, se ve enriquecido por una visión interdisciplinaria que, de manera articulada y con metodologías propias, orienta sus esfuerzos para ofrecer a la ciudadanía herramientas básicas vivenciales y prácticas en favor del desarrollo del pensamiento crítico y del juicio moral para promover la democratización de la vida personal y, con ello, de los diferentes espacios de socialización que tiendan a mejorar el ser de las personas.

Es conveniente resaltar que, entre esas acciones, la actividad institucional “Educación para la vida en democracia” del IEDF genera aportes para la atención de diversas líneas del Programa de Derechos Humanos del Distrito Federal, así como del Programa General de Igualdad de Oportunidades y No Discriminación hacia las Mujeres de la Ciudad de México.

Los propósitos de esta actividad institucional se orientan a generar aportes para el desarrollo de prácticas, habilidades y competencias necesarias para la vida en democracia entre los habitantes de la Ciudad de México, aprovechando los recursos de la educación no formal mediante procesos lúdicos y vivenciales; promover la participación de niñas, niños, jóvenes y adultos como prácticas centrales del proceso de ciudadanía en construcción; fomentar la colaboración interinstitucional en favor de los procesos educativos y formativos en los principios y valores que dan sustento al régimen democrático.

Para la implementación de esta actividad institucional se realizan diversas acciones cuyos contenidos educativos específicos inciden en tres ámbitos:

- a. De orientación de la cultura ciudadana en adultos, sectorizados en grupos poblacionales particulares
- b. De educación para la construcción de ciudadanía entre niñas y niños, adolescentes y jóvenes con énfasis en la replicabilidad de estrategias, técnicas y herramientas educativas
- c. De colaboración interinstitucional con aliados estratégicos a favor de los procesos educativos, así como de formación y construcción de ciudadanía³³

³³ Instituto Electoral del Distrito Federal, PEC 2014, documento citado, p. 34.

En su conjunto, estos ámbitos y sus acciones educativas –cuyos contenidos se enfocan en la educación en valores de la democracia apropiados como una cultura y forma de vida, y en los derechos humanos y el conocimiento de los valores para su ejercicio– se dirigen de manera articulada a tres espacios sociales de interacción y vinculación: la comunidad, la escuela y la familia, buscando desde ellos atender una amplia gama de sectores poblacionales conformados por la diversidad de tipos de público.

Uno de los fundamentos conceptuales y prácticos en los que se apoya el trabajo en campo que lleva a cabo la Ludoteca Cívica en favor de la educación cívica y la formación ciudadana lo constituye el proceso de aprendizaje enseñanza como un acto educativo visto desde una perspectiva constructivista y bajo la mirada de la pedagogía lúdica, donde el sujeto en formación es protagonista de su propio proceso formativo.

Dicho proceso se apoya en una metodología educativa en y para la vida en democracia, para el conocimiento, internalización y práctica de los valores que dan sustento al sistema de relaciones humanas en la sociedad democrática.

En este aspecto, las personas que participan en las actividades educativas implementadas asumen un rol protagónico en el que se exponen a situaciones de aprendizaje individual y colectivo en las que obtienen experiencias vivenciales por medio del planteamiento de dilemas y la elaboración de conclusiones a partir de las cuales se logran las finalidades educativas y de interacción lúdica y colectiva.

Los participantes ponen en juego sus habilidades cognitivas para construir sus propios aprendizajes acerca de las diversas situaciones de problematización en las que se ven inmersos, lo que significa que las personas que participan en las acciones educativas sean capaces de tomar decisiones *in situ* para resolver problemas de manera responsable, crítica, creativa, sin violencia y en consenso.³⁴

Ubicado en el campo de los paradigmas psicopedagógicos, el paradigma constructivista explica cómo se da el proceso de conocimiento en los seres humanos; establece que el conocimiento no está en el contenido de la disciplina, sino en la actividad constructiva del sujeto, es decir, es una construcción mental e individual que tiene lugar entre los esquemas previos de conocimiento que ya posee el sujeto a partir de la relación que establece con el contexto que lo rodea durante la interacción con su medio, donde adquiere experiencias que van modificando gradualmente su modo de ver y asumir la realidad, a partir del dominio del contenido de aprendizaje.

El aprendizaje significativo centrado en la persona (Piaget); la interacción con los pares, con otros sujetos –incluyendo al educador como mediador pedagógico en el

³⁴ Véase IEDF, *Educación cívica y personalidad democrática...*, op. cit., pp. 23 y 24.

aprendizaje— y con el contexto social (Vygotsky), y la recuperación del conocimiento y las experiencias previas de los sujetos para propiciar el aprendizaje significativo (Ausubel), son tres elementos que fundamentan el paradigma constructivista.

El constructivismo es un modelo que sostiene que una persona, en los aspectos cognitivos, sociales y afectivos del comportamiento, no es un mero producto del ambiente que la rodea, ni un simple resultado de sus disposiciones internas; por el contrario, es una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción de estos tres factores,³⁵ es decir, el conocimiento, de manera holística el contexto social y su estructura afectiva.

Otras fuentes señalan:

El paradigma constructivista se ha considerado como uno de los más influyentes dentro de la psicología educativa. Su planteamiento es principalmente epistémico y se relaciona en explicar cómo es el proceso de conocimiento de los seres humanos. Jean Piaget es el principal representante de esta teoría, y sus trabajos desde el punto de vista epistemológico giran en torno a la pregunta: ¿cómo se pasa de un cierto nivel de conocimiento a otro de mayor validez? El constructivismo concibe al sujeto de manera activa durante el proceso de conocimiento, ya que éste tendrá la capacidad de llevar a cabo dicha construcción a través de la interacción con el objeto de conocimiento.³⁶

El constructivismo considera fundamental el proceso de interacción que surge entre el sujeto-cognoscente y el objeto-cognoscible, en el cual tiene lugar la promoción de cambios en las representaciones que dicho sujeto tiene del objeto. Es así como el sujeto se acerca mucho más al objeto, actúa sobre él y de la misma forma construye y transforma sus estructuras de pensamiento en términos cognitivos, sociales y afectivos, como ya se señaló.

En el caso de la perspectiva teórica en la que se basan las acciones educativas que implementa la Ludoteca Cívica, y con el propósito de vincular en términos operativos el diseño de estrategias de intervención educativa a la educación en y para la vida en democracia y los derechos humanos, se considera, junto con César Coll,³⁷ que la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza alcanza su máximo interés cuando se la utiliza como herramienta de reflexión y análisis, cuando se la convierte en instrumento de indagación teórica y práctica, así como en mecanismo para iden-

³⁵ H. G. Esquivel, "Constructivismo" [s.f.], en <<http://www.monografias.com/trabajos43/piaget-ausubel-vygotsky/piaget-ausubel-vygotsky.shtml>> [consulta hecha el 12 de junio de 2013].

³⁶ Ruth Hernández Pérez, *Una guía didáctica multimedia para la obtención de un título de licenciatura: una aplicación para la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma del Estado de México / Propuesta de Intervención Educativa*, Maestría en Comunicación y Tecnologías Educativas, Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), México, 2007, p. 41.

³⁷ César Coll, citado por Rafael León Hernández, *Educación para los medios: una propuesta constructivista para el Colegio de Bachilleres*, tesis de maestría, Universidad Iberoamericana, México, 1998.

tificar y plantear problemas en el ámbito de la educación, y cuando se recurre a ella para construir soluciones satisfactorias en las que la experiencia de vivir la emoción del aprendizaje y la transformación trasciende el momento.

La concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza allana al sujeto el acceso a algunos aspectos de la cultura básicos para el desarrollo personal, y no sólo para su crecimiento en el ámbito cognitivo; la educación se concibe como el motor para el desarrollo globalmente entendido, lo que implica considerar las capacidades de equilibrio personal, de inserción social y de relación interpersonal.³⁸

También parte de una concepción activa del aprendizaje como producto de una construcción personal en la que inciden los otros significativos, los agentes culturales como piezas clave para la formación integral del individuo. En este sentido, los otros significativos se materializan para hacerse presentes en los procesos educativos: otras instituciones sociales como la Iglesia, los medios de comunicación, los partidos políticos, la institución escolar, las redes sociales, los integrantes de la familia y las instituciones gubernamentales, por ejemplo.

En este orden de ideas, la concepción constructivista proporciona criterios –comparar materiales curriculares, elaborar unidades didácticas, diseñar estrategias de aprendizaje e instrumentos de evaluación– para analizar, planear y llevar a cabo procesos de enseñanza cuya incidencia se refleja en el aprendizaje; al mismo tiempo permite contar con referentes para comprender lo que sucede en los procesos educativos en general donde tiene lugar la socialización, la interacción personal y grupal en relación con los saberes que se adquieren en el día a día de la vida cotidiana.

El constructivismo, como corriente teórica y como metodología, parte del principio de la diversidad y la creatividad en el que tienen cabida todas aquellas metodologías que se basan en la actividad conjunta de quienes aprenden y de quienes enseñan, en donde se destaca el papel del sujeto centro del aprendizaje. En este aspecto, la enseñanza debe entenderse necesariamente como una ayuda al proceso de aprendizaje que permita a las personas llegar a aprender, lo más significativamente posible, los conocimientos que resultan necesarios para su desarrollo personal y para su capacidad de comprender y vivir su realidad. De aquí la importancia de diseñar estrategias de intervención educativa orientadas a favorecer la operación y la praxis de la educación en y para la vida en democracia, la educación en valores y los derechos humanos.

Sobre este punto, Torres de Gallego, Pérez Miranda y Gallego Badillo señalan:

A partir de suposiciones y creencias raizales sobre el conocimiento, el constructivismo es una mirada alternativa sobre el individuo, la sociedad y la naturaleza que, como es lógico esperar, conlleva unas consecuencias pedagógicas y didácticas novedosas. Es, por

³⁸ Coll y Solé, citado por Rafael León Hernández, *op. cit.*

principio, eminentemente creativo e incita a la innovación permanente, por lo que resulta empobrecedor reducirlo a cuestiones estrictamente metodológicas a la vez que limitante encasillar al profesional de la educación dentro de tal perspectiva.³⁹

El diseño de estrategias metodológicas constructivistas encuentra su fundamento en el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP),⁴⁰ y ve en la enseñanza y en el aprendizaje un proceso de construcción compartida de significados que se orienta a la autonomía del alumno, es decir, del sujeto que se encuentra frente a una situación de aprendizaje.⁴¹

Sobre la importancia de la ZDP, Chaves Salas señala:

Este concepto es básico para los procesos de enseñanza y aprendizaje pues la educadora y el educador deben tomar en cuenta el desarrollo del estudiante en sus dos niveles: el real y el potencial para promover niveles de avance y autorregulación mediante actividades de colaboración como lo proponía Vigotsky. Moll (1993:20) menciona tres características para crear ZDP: 1. Establecer un nivel de dificultad. Este nivel, que se supone que es el nivel próximo, debe ser algo desafiante para el estudiante, pero no demasiado difícil. 2. Proporcionar desempeño con ayuda. El adulto proporciona práctica guiada al estudiante con un claro sentido del objetivo o resultado de su desempeño. 3. Evaluar el desempeño independiente. El resultado más lógico de una zona de desarrollo próximo es que el infante se desempeñe de manera independiente.⁴²

Las aportaciones de trabajos teóricos e investigaciones que se han desarrollado en el campo de la educación, específicamente los de la Psicología Educativa desde distintas perspectivas y enfoques, han permitido situar el constructivismo en la conver-

³⁹ Luz N. Torres de Gallego, Royman Pérez Miranda y Rómulo Gallegos Badillo, “Las bases estructurales del constructivismo”, revista *Educación y Pedagogía*, núms. 12-13, Universidad de Antioquía, Facultad de Educación, 1996, p. 165, disponible en <<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaey/article/viewFile/6216/5732>> [consulta hecha el 20 de marzo de 2014].

⁴⁰ La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) es considerada por Vigotsky como “la distancia entre el nivel de resolución de una tarea que una persona puede alcanzar actuando independientemente y el nivel que puede alcanzar con la ayuda de un compañero más competente o experto en esa tarea” (Vygotski, 1979); otros autores (Newman, Griffin y Cole, 1991) la definen como “el espacio en que, gracias a la interacción y la ayuda de otros, una persona puede trabajar y resolver un problema o realizar una tarea de una manera y con un nivel que no sería capaz de tener individualmente” (Javier Onrubia, “Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas”, en César Coll et al., *El constructivismo en el aula*, Barcelona, Graó, 1995, p. 6). Véase Rafael León Hernández, *Educación para los medios: una propuesta constructivista para el Colegio de Bachilleres*, op. cit. Por su parte, Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández (*Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, 3.ª ed., México, McGraw-Hill, 2010, p. 6) señalan que la ZDP posee un límite inferior, dado por el nivel de ejecución que logra el alumno cuando trabaja de manera independiente o sin ayuda; mientras que existe un límite superior, al que el alumno puede acceder con ayuda de un docente o tutor capacitado, un par o alumno más avanzado.

⁴¹ Antoni Zabala, “Los enfoques didácticos”, en César Coll, *El constructivismo en el aula*, Barcelona, Graó, 1993, citado por Rafael León Hernández, op. cit., p. 137.

⁴² Ana Lupita Chaves Salas, “Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky”, revista electrónica *Educación*, núm. 25(2), Universidad de Costa Rica, 2001, en <<http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/3581/3490>> [consulta hecha el 20 de marzo de 2014].

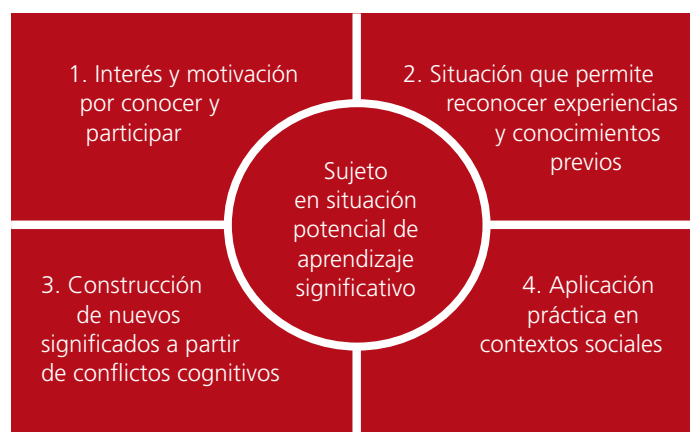
gencia de ideas y principios explicativos que comparten como premisa fundamental la actividad constructiva del sujeto en su aprendizaje.

La valoración de la naturaleza de las relaciones entre desarrollo y aprendizaje presentes en el proceso aprendizaje enseñanza, manifiesta entre las nuevas concepciones pedagógicas, es apoyada en las décadas de los años sesenta y setenta por algunas teorías estructuralistas y constructivistas del desarrollo, particularmente la propuesta por Piaget y sus colaboradores de la escuela de Ginebra.

La pedagogía tradicional se encuentra así con propuestas constructivistas y cognitivistas que atribuyen al educando –cualquier sujeto ubicado en una situación de aprendizaje para la adquisición de conocimientos– un papel activo en el aprendizaje, en el que la exploración y el descubrimiento otorgan un rol secundario a los contenidos de la enseñanza, al considerar al docente-educador más que un facilitador del aprendizaje, como el responsable de cumplir la función de organizador y mediador en el encuentro de la persona con el conocimiento.⁴³

Tanto Rogoff⁴⁴ como Díaz Barriga y Hernández⁴⁵ señalan que entre los principios generales que caracterizan las situaciones de enseñanza-aprendizaje en las que se da un proceso de participación guiada con la intervención del educador destaca el principio de proporcionar [al sujeto en situación de aprendizaje] un puente entre la información disponible –sus conocimientos previos– y el nuevo conocimiento.

FIGURA 2. Descripción del escenario donde se ubica el sujeto situado en un contexto cultural que le permite enfrentar nuevas experiencias de aprendizaje para aplicarlas en su ámbito de interacción inmediato



FUENTE: Elaboración propia.

⁴³ Díaz Barriga y Hernández, *op. cit.*, p. 3.

⁴⁴ B. Rogoff, "Adult Assistance of Children's Learning", en T. Raphael (ed.), *The Contexts of Schoolbased Literacy*, Nueva York, Random House, 1984.

⁴⁵ Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, 3.ª ed., México, McGraw-Hill, 2010, p.7.

Como parte del acto educativo, el sujeto ubicado en un contexto específico está expuesto durante su aprendizaje a enfrentar un proceso de desestructuración de sus esquemas cognitivos, los que podrá reestructurar como resultado de su proceso de negociación y (re)significación para otorgar nuevos sentidos y nuevos significados a su experiencia, la que será llevada de manera enriquecida a otros ámbitos de su vida cotidiana.

En esta misma dirección, Torres de Gallego, Pérez Miranda y Gallego Badillo consideran que

el aprendizaje ha de plantearse como un cambio paradigmático en el que el estudiante ha de sufrir una experiencia de conversión por cuenta propia. Es decir, sin presión alguna. Así como Kuhn historia la dificultad de los cambios paradigmáticos, la resistencia que los grupos de científicos presentan a abandonar sus reglas, programas, postulados y leyes, la investigación pedagógica y didáctica ha encontrado que sucede algo similar con respecto a los estudiantes, hallazgo éste que develó la profesora L. Viennot (1978) en su tesis doctoral con respecto a la física newtoniana y el concepto de fuerza en estudiantes universitarios.⁴⁶ [...]

los hombres demuestran su racionalidad, no ordenando sus conceptos y creencias, sino por su disposición a responder a situaciones nuevas con espíritu abierto, reconociendo los defectos de procedimientos anteriores y superándolos (Toulmin, T. S., 1977:11-12).⁴⁷

Los autores citan también a Rosalind Driver,⁴⁸ quien expone que es a partir de la psicología del aprendizaje de Ausubel como las elaboraciones previas que construyen las personas para formar modelos activos de representación de la realidad –a los que llama esquemas alternativos– juegan un papel fundamental para modificar su concepción de la realidad:

Ella se aparta así de la idea de los errores conceptuales, por cuanto concibe esos esquemas alternativos como elaboraciones activas de la realidad que hace cada [persona] debido a procesos de inducción, intuición e imaginación, a partir de la influencia del entorno socio cultural y la asimilación de los términos científicos tal como éstos significan en el lenguaje cotidiano.

De igual forma sostiene que las concepciones constructivistas sobre el aprendizaje tienen en cuenta que: a) Lo que hay en el cerebro [de las personas] es importante; b) Ellos encuentran sentido a las cosas estableciendo relaciones entre ellas; c) Quien aprende construye

⁴⁶ Luz N. Torres de Gallego, Royman Pérez Miranda y Rómulo Gallegos Badillo, “Las bases estructurales del constructivismo”, *op. cit.* [consulta hecha el 20 de junio de 2013].

⁴⁷ El tercer epistemólogo citado en el estudio elaborado por los autores mencionados es Stephen Toulmin, cuya obra *La comprensión humana. El uso colectivo y la evolución de los conceptos* (publicada originalmente en inglés, en 1972, y en español en 1977 por Alianza Editorial en Madrid), es citada por algunos investigadores en la enseñanza de las ciencias experimentales y algunos profesores la consideran la base para hacer de la didáctica una ciencia que se tornaría en empresa racional.

⁴⁸ Rosalind Driver, “Psicología cognoscitiva y esquemas conceptuales de los alumnos”, *Enseñanza de las Ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, vol. 4, núm. 1, 1986, pp. 3-15.

significados en forma activa; d) Los estudiantes son responsables de su propio aprendizaje.

Sostiene la profesora Driver sobre los esquemas mencionados que: a) Se hallan dotados de cierta coherencia interna; b) Se expresan en un lenguaje impreciso e indiferenciado; c) Aparecen en estudiantes de distintos medios y edades; d) Son persistentes y no se modifican en forma fácil mediante la enseñanza tradicional; e) No son simples construcciones *ad hoc*, sino elaboradas y permanentes, f) Todas las dificultades de aprendizaje de los estudiantes no pueden ser atribuidas a las ideas intuitivas.

La estrategia pedagógica y didáctica que recomienda para lograr el cambio conceptual la divide en [las siguientes] etapas: a) Identificación de las ideas que los alumnos poseen sobre la temática objeto de la enseñanza, b) Contrastación de sus ideas mediante el uso de contraejemplos, c) Introducción y construcción de los conceptos usados por la comunidad científica, y d) Uso y aplicación de las nuevas ideas construidas.⁴⁹

Cobra particular importancia la necesidad de observar con una mirada interdisciplinaria los procesos de formación cívica ciudadana, mirada implícita en una dialéctica del diálogo pedagógico donde la interacción entre los actores del proceso educativo facilita la adquisición de nuevos conocimientos.

Esta mirada permite que la persona se apropie del conocimiento, interactúe con el grupo y con el medio, desarrollando el conocimiento que apunta a fortalecer habilidades cognitivas como aprender a aprender, desarrollar la reflexión y el análisis en torno a sus propios actos, resolver conflictos personales y grupales y aproximarse a la construcción del conocimiento que se refuerza desde las diferentes disciplinas y, simultáneamente, es una oportunidad para la educación afectiva, intelectual y social por el contacto permanente entre los actores del proceso educativo.⁵⁰

Desde una perspectiva tal, la expectativa de educar en y para la vida en democracia consiste en esperar que, con los alcances de las intervenciones educativas implementadas desde la Ludoteca Cívica, los grupos poblacionales, grupos de personas o la persona objeto de intervención, se apropien, de manera reflexiva, consciente y voluntaria, de los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan pasar a un nivel de praxis social que los coloque frente a la alternativa de elegir su propia transformación hacia una personalidad democrática,⁵¹ capaz de incidir en su entorno inmediato y su contexto.

La figura 3 ilustra los elementos necesarios que habrán de desarrollarse como resultado de las intervenciones educativas en la estructura cognitiva de las personas, para hacer posible la transformación hacia una personalidad democrática que se espere sea consolidada durante procesos de apropiación y (re)negociación de significados.

⁴⁹ Luz N. Torres de Gallego, Royman Pérez Miranda y Rómulo Gallegos Badillo, "Las bases estructurales del constructivismo", *op. cit.*, pp. 178-179.

⁵⁰ C. Estupiñán, D. Sáenz, y L. Forero, "La interdisciplinariedad: una opción para el trabajo pedagógico", 2004, disponible en <www.iered.org/archivos/Proyecto_CTS_La_interdisciplinariedad.pdf> [consulta hecha el 19 de febrero de 2014].

⁵¹ Véase *Educación cívica y personalidad democrática*, *op. cit.*

FIGURA 3. Elementos integradores para favorecer el desarrollo de una personalidad democrática



FUENTE: Elaboración propia.

Es conveniente señalar que el abordaje de los contenidos educativos que promueve de manera peculiar la metodología vivencial en la que se sustenta el trabajo de la Ludoteca Cívica se caracteriza por su flexibilidad en términos de adaptación y adecuación al contexto particular de las personas con que se trabaja.⁵²

En esta dirección, uno de los factores clave que determinan la eficiencia de las acciones educativas implementadas en campo por los educadores es el papel que juega la coordinación de la intervención educativa a cuyo cargo está la división del trabajo, la planeación, la operación y el balance de las experiencias obtenidas, sesión por sesión, durante todo el proceso.

Todo ello permite recuperar de manera significativa y determinante las fortalezas y áreas de oportunidad de los integrantes del grupo intervenido, a partir de las reglas del juego propuestas por los facilitadores para implementar las actividades planeadas, de tal forma que de ese balance se deriven las decisiones que se deban tomar para reorientar, adecuar o transformar las estrategias didácticas y los estilos con que se abordan los contenidos previstos en cada sesión.

⁵² La experiencia de la Ludoteca Cívica en planteles educativos públicos y privados indica que la particularidad de cada grupo poblacional se relaciona con el contexto social en el que se ubica. Las diferencias son notorias entre la población estudiantil de un plantel escolar público situado en un espacio rural en la periferia de una zona urbana y el alumnado de una escuela privada localizada en el corazón de una zona totalmente urbanizada. Los índices de desarrollo humano de ambas poblaciones son contrastantes.

Aprender jugando: una pedagogía lúdica para favorecer el aprendizaje significativo desde la educación en y para la vida en democracia

Con el objeto de determinar, en una acepción amplia, el significado, el sentido, los alcances y las implicaciones de la educación, la UNESCO la definió como “el proceso global de la sociedad a través del cual las personas y los grupos sociales aprenden a desarrollar conscientemente en el interior de la comunidad y en el beneficio de ellas, la totalidad de sus capacidades, aptitudes y conocimientos”.⁵³ Sin embargo, dicha conceptualización fue rebasada en las décadas de los años setenta y ochenta, cuando la misma UNESCO acuñó el concepto *educación a lo largo de la vida*, una noción que, presentada como una de las llaves de acceso al siglo XXI, iba más allá de la distinción tradicional entre educación básica y permanente, para responder al reto de un mundo que cambiaba de manera vertiginosa.⁵⁴

La importancia del concepto *educación* fue enfatizada en 1996 por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), así como por el informe titulado “La educación encierra un tesoro”, de Jaques Delors, en el que se analizaron los paradigmas de la globalización y la interdependencia, para concluir que la educación debía estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales vigentes en la actualidad, además de provocar la transición del término *educación a lo largo de la vida* al de *aprendizaje a lo largo de la vida*, una propuesta que encierra una dimensión holística y transformadora, ya que coloca el aprendizaje más allá de las instituciones educativas y propone que sea universal y permanente, lo que exige para su implementación un tipo de esfuerzos que la educación tradicional no tiene o requiere, ya que este aprendizaje no se organiza a partir de la edad, el espacio o el tiempo:

El aprendizaje a lo largo de la vida es un principio organizativo de todas las formas de educación (formal, no formal e informal) con componentes mejor integrados e interrelacionados. Se basa en la premisa de que el aprendizaje no está confinado a un periodo específico de la vida, sino que va “de la cuna a la tumba” (sentido horizontal), considera todos los contextos en los que conviven las personas como familia, comunidad, trabajo, estudio, ocio, (sentido vertical), y supone valores humanísticos y democráticos como la emancipación y la inclusión (sentido profundo). Enfatiza el aseguramiento de los aprendizajes relevantes (y no sólo la educación) más allá del sistema escolar.⁵⁵

⁵³ Cristian Otey, “Alcances al concepto de educación” (2007), en <<http://oteyaguila.blogspot.mx/2007/06/alcances-al-concepto-de-educacin.html>> [consulta hecha el 19 de marzo de 2014].

⁵⁴ UNESCO, “Aprendizaje a lo largo de la vida”, en <http://uil.unesco.org/fileadmin/multimedia/uil/confintea/pdf/Format_of_the_structure_of_the_glossary.pdf> [consulta hecha el 19 de marzo de 2014].

⁵⁵ *Ibid.* [consulta hecha el 19 de marzo de 2014].

Ahora bien, en el Foro Mundial sobre la Educación y las Competencias, que tuvo lugar en Dubai (Emiratos Árabes Unidos) en 2013, Qian Tang, subdirector general de Educación de la UNESCO, afirmó lo siguiente en el acto de la inauguración:

La postura de la UNESCO es clara: la educación es un derecho humano fundamental y un bien público. El Estado desempeña una función esencial, en tanto que defensor de este principio, al fijar normas y criterios que garanticen la calidad y la igualdad de oportunidades. Pero el Estado no debe ser el único agente de las prestaciones educativas: debe actuar en coordinación con las familias, las comunidades, las organizaciones de la sociedad civil, la empresa privada y otros sectores [...]"⁵⁶

A partir de estas consideraciones, se puede afirmar que la educación adquiere actualmente nuevos significados y nuevos retos, nuevas modalidades y posibilidades al buscar ser implementada para todos y en igualdad de oportunidades, lo que permite la diversificación de los aprendizajes de manera significativa y la adquisición de saberes prácticos y también simbólicos. Además de su enriquecimiento desde una perspectiva transversal, en su dimensión holística y transformadora, busca ser útil a lo largo de la vida, y una de las herramientas fundamentales para coadyuvar a esa utilidad es la pedagogía lúdica, que, como instrumento didáctico, despierta el interés de las personas para aprender de maneras diversas y distintas de las tradicionales.

La pedagogía de los derechos humanos y de los valores de la democracia se coloca aquí en un plano lúdico y vivencial; busca ser interdisciplinaria y pertinente a lo largo de la vida; su utilidad es para la acción, para la resolución de conflictos; una pedagogía de la pregunta, del cuerpo, de la responsabilidad, de la integración; una pedagogía que de una preocupación más personal-subjetiva trasciende a una más objetiva, centrada en la humanidad,⁵⁷ donde la persona como ser social encuentra pleno sentido de libertad y realización.

El empleo del recurso lúdico, como parte de la pedagogía de la educación en y para la vida en democracia, es una de las bases de las actividades didácticas que se incluyen y se desarrollan en la práctica para implementar las estrategias de intervención educativa en favor de la formación cívica ciudadana desde la Luci. El juego resulta un medio a través del cual las personas aprenden al tiempo que se divierten, facilitando la asimilación de los contenidos educativos, el aprendizaje y su referencia inmediata al entorno en que las personas se desenvuelven.

La siguiente idea resume el alcance del juego como herramienta pedagógica y didáctica para la enseñanza y el aprendizaje: "Los niños aprenden mejor jugando lo que

⁵⁶ <http://www.unesco.org/new/es/education/resources/online-materials/singleview/news/global_leaders_address_multi_stakeholder_partnerships_in_education_at_dubai_forum/> [consulta hecha el 19 de marzo de 2014].

⁵⁷ Silvia Conde, "La educación en derechos humanos...", *op. cit.*, p. 155.

no les interesa, mientras los adultos aprenden mejor jugando lo que sí les interesa”,⁵⁸ e ilustra uno de los fundamentos didácticos de las intervenciones educativas de la Ludoteca Cívica.

La importancia del juego en el proceso enseñanza aprendizaje deriva de su carácter de actividad inmersa en un ambiente educativo democrático en el que los sujetos –personas y educadores– interactúan en un clima lúdico para *entreaprenderse*. El valor del juego se inserta en la visión de una pedagogía lúdica, que implica en sí misma una situación relacional en la que el juego es la herramienta de trabajo para detonar el desarrollo de habilidades, actitudes-valores y conocimientos. Como recurso didáctico, el juego favorece la práctica de los saberes que fluyen en la educación en y para la vida en democracia.

Elia Ana Bianchi⁵⁹ ha trabajado en esta línea a partir de su conocimiento y experiencia; su contribución, a la que identifica como una necesidad de construir una pedagogía lúdica, parte de las siguientes observaciones:

- El juego es un modo de ser existencial del hombre y de los animales superiores
- El juego como actividad creadora sólo se da a nivel humano
- Arte, ciencia y religión son a menudo juegos serios
- El juego es la primera trama de la urdimbre maternal
- El hombre juega creativa y libremente
- El niño aprende jugando (experiencia vivencial)
- El juego abre horizontes de posibilidades
- La disminución de la capacidad lúdico-creativa del niño en el nivel de escolaridad primaria, del adolescente y del adulto
- La dificultad de la familia para crear ámbitos de juego
- La actitud de los docentes frente a las actividades lúdicas
- La separación/división entre juego y trabajo

Señala la autora que si se aceptan estas premisas, la interpretación que se haga de la realidad plantea un verdadero dilema, ya que, por otra parte, existen las siguientes evidencias:

- La creciente agresividad/violencia de los niños y los adolescentes
- La soledad del niño

⁵⁸ Ana María Zepeda, “Las mil y un dinámicas”, en: seminario de desarrollo humano, impartido por la Asociación de Superación por México (Asume), el 13 y 14 de febrero de 2014. Auditorio Telcel, Plaza Carso, México, D.F.

⁵⁹ Ana Elia Bianchi Zizzias, “Pedagogía lúdica. Teoría y praxis. Una contribución a la causa de los niños”, [s.f.], <http://www.proyectoludonino.org/Pedagogia_Ludica/index.htm> [consulta hecha el 20 de febrero de 2014].

- El avance de una tecnología lúdica roja (videojuegos, máquinas electrónicas, la realidad virtual, etc.) con lenguajes de violencia
- El incremento de las patologías socioculturales

Todas estas condiciones sociales constituyen variables que habrá que resolver en los diferentes ámbitos en que interactúan las personas, por ejemplo, la familia, la escuela, los educadores, las instituciones sociales, los medios masivos de difusión, las redes sociales.

Continúa Bianchi:

La pedagogía lúdica se elabora como una respuesta a esta realidad y como un horizonte hacia nuevas posibilidades educativas. A partir de este marco, sostengo la necesidad de repensar con profundidad la importancia del juego y del clima lúdico, como ámbito de encuentro pedagógico e interacción didáctica.

Para comprender el sentido del juego hay que partir de una concepción relacional-dinámica de la realidad. Ésta se nos revela en toda su complejidad (multidimensionalidad) a partir de un método de abordaje vivencial-conceptual. Las múltiples variables que componen lo real –su cambio continuo– sólo pueden ser percibidas globalmente con una actitud de inmersión y apertura, permanente juego de relaciones, que posibilitan la comprensión de nuevos y variados horizontes.

Todo aprendizaje debe iniciarse con una experiencia global/integral/motivadora y significativa a partir de la cual puedan elaborarse racionalmente esquemas de contenidos. Pues bien, todo juego es creador de campos de posibilidades, abre caminos/horizontes, permite el riesgo, la oportunidad, el desafío. Jugar es ser capaz de vivenciar la trama existencial en una constante apelación/respuesta”.⁶⁰

Señala que la pedagogía lúdica

constituye una valiosa herramienta educativa; se plantea como resultado intencional de múltiples caminos/vías: relación; situación (contexto); clima espacio/tiempo; motivación (significatividad); expresión (comunicación); interacción; aprendizaje globalizador; diversión (gozo, alegría, fiesta); democratización.⁶¹

El trabajo de educación cívica que se lleva a cabo en el IEDF desde la Luci busca precisamente la construcción de una ciudadanía articulada a procesos democratizadores en favor del desarrollo de una personalidad democrática entre los miembros de la familia, entre los miembros de grupos y entre grupos específicos, en los ámbitos institucionales y en espacios públicos, por ejemplo, una personalidad a partir de la cual las dinámicas de interacción se humanizan para dar paso a la sociedad democrática.

⁶⁰ Ana Elia Bianchi Zizzias, *op. cit.*

⁶¹ *Ibid.*

Y es en las acciones educativas que se derivan de la actividad institucional *Educación para la vida en democracia*, implementadas desde una visión holística y didáctica integradora, donde cobra vida el pensamiento de la pedagogía lúdica.

Respecto al valor del juego como parte de la lúdica, como marco pedagógico y herramienta metodológica, cabe citar en extenso a Carlos Alberto Jiménez Vélez, quien señala:

Es necesario entender la lúdica como parte fundamental del desarrollo humano y no simplemente como juego. En este sentido la lúdica [...] es una actitud, una predisposición del ser frente a la vida, frente a la cotidianidad. Es una forma de estar en la vida y de relacionarse con ella en esos espacios cotidianos en que se disfrutan y se producen actividades simbólicas e imaginarias como el juego, el sentido del humor, el arte y otra serie de actividades.⁶²

Jiménez cita a Vigotsky, en su trabajo “El desarrollo de los procesos psicológicos superiores”, sobre el que reflexiona:

Empíricamente el niño era capaz de realizar juegos donde el placer era lo menos evidente y lo más relevante era el esfuerzo, la dificultad, la norma. El motivo de lo lúdico surge cuando se construye una situación imaginaria, es decir una situación que enuncia ciertas leyes del objetivo sensible, pero que se distancia de éste. La situación imaginaria en cuanto construcción ideativa sólo existe con relación a la regla, sólo es posible en ésta y viceversa.

La oportunidad que se le ofrece al niño [...] es la de inclusión en la realidad con la ayuda de instrumentos simbólicos y reglas. Para L. Vigotsky en el juego se realizan los mayores logros del niño, logros que hacia el mañana se convertirán en un nivel básico de acción y moralidad.

Los conceptos para describir los usos y el movimiento de la lúdica son diversos: sin embargo éstos no aluden únicamente a la física de los cuerpos y las cosas, sino sobre todo estudian la relación de estos lenguajes lúdicos con los mecanismos de su producción. La apertura de espacios, de establecimientos de nuevos nexos entre los individuos y las cosas constituye un movimiento de fuga en cuanto accedemos a nuevas actividades antes consideradas ajenas al juego. Los discursos, los contextos semánticos que provee la cultura, la combinación de actividades produce nuevos juegos y nuevas actitudes. La energía acumulada, y liberada en el juego opera como una máquina de significación y recodificación del mundo.⁶³

Con relación al significado y al valor del juego, al uso de una metodología lúdica pedagógica para diseñar estrategias de intervención educativa en el campo de acción de la educación para la vida en democracia –y en cualquier otro–, es necesario recuperar y reflexionar sobre la trascendencia del juego en la vida del ser humano,

⁶² Carlos Alberto Jiménez Vélez, *Pedagogía lúdica: El taller cotidiano y sus aplicaciones*, Colombia, Kinesis, 1995, p. 17.

⁶³ Carlos Alberto Jiménez Vélez, *op. cit.*, pp. 26-27.

en un sentido y una visión amplios, desde los que se considera al hombre como ser social, antropológico y cultural, y se lo sitúa en otra esfera diferente a la del mero conocimiento –*homo sapiens*– para dimensionarlo en el sentido del juego: *homo ludens*.

En esta materia, Jaime Alazraky ilustra:

En un estudio más reciente, *El juego como símbolo del universo* (Das Spiel als Ivelssymbol, 1960) de Eugen Fink, el juego alcanza la más ambiciosa de las definiciones: “Si definimos el juego –dice Fink– de la manera acostumbrada contrastándolo con el trabajo, la realidad, la seriedad y la autenticidad, lo yuxtaponemos falsamente con otros fenómenos existenciales. El juego es un fenómeno existencial básico, tan primordial y autónomo como la muerte, el amor, el trabajo y la lucha por el poder, pero no está subordinado a estos fenómenos en un propósito común y último. El juego, puede decirse, los confronta a todos –los absorbe representándolos. Jugamos a ser serios, jugamos a la verdad, jugamos a la realidad, jugamos al trabajo y a la lucha, jugamos al amor y a la muerte –y hasta jugamos a jugar”.

[...]

El propio Cortázar ha explicado esa “constante lúdica” de algunos de sus cuentos: “Siempre seré como un niño para tantas cosas, pero uno de esos niños que desde el comienzo llevan consigo al adulto, de manera que cuando el monstruito llega verdaderamente a adulto ocurre que a su vez éste lleva consigo al niño”...

[...]

El *homo ludens*, ser irracional por excelencia, busca en el juego un reino perdido, un puente hacia ese ser que somos pero del cual nos separan los gestos, las conductas intachables y los altos conceptos, un tiempo libre de precisiones y simetrías, una seriedad que no deshecha el humor y la alegría. [...] El juego, [...] lejos de ser una ficción, una irrealidad, un espacio y un tiempo inexistentes, como normativamente se lo define, es un intento de inversión de papeles: abandonamos el que proliza y solemnemente representamos en el juego del *homo sapiens* para asumir un juego desde el cual el *homo ludens* “no es sino que busca ser”.⁶⁴

Por su parte, Jiménez contribuye a dimensionar la importancia del juego: afirma que para entenderlo es conveniente considerar la importancia de la creatividad que surge entre el caos y el orden, entre el placer y la distensión en tanto acto creativo y de libertad a nivel de desarrollo humano en el que se mueve el sujeto creador. Apunta:

El espacio lúdico ofrece al hombre la posibilidad de fabricar nuevos significados; su comportamiento en el juego no solamente es de carácter simbólico, sino que los sujetos realizan sus deseos dejando que las categorías básicas de la realidad pasen a través de su experiencia; a medida que el hombre actúa en el juego, piensa y a la vez se apropia y produce nuevos significados para la vida, por ejemplo [refiere] Vygostki, un palo de escoba

⁶⁴ Jaime Alazraky, “Homo Sapiens vs. Homo Ludens en Tres Cuentos de Cortázar”, *Revista Iberoamericana*, Estudios, vol. XXXIX, núm. 84-85, julio-diciembre de 1973, pp. 611-624, en <revista-iberoamericana.pitt.edu> [consulta hecha el 10 de mayo de 2013].

para un niño puede ser convertido a través de la acción en un caballo; es decir, a un objeto (significante), se le atribuye otro significado y otras funciones (palo/caballo). [...] Lo anterior significa que el juego es un acto de pensamiento que hace posible la construcción de conceptos cada vez más complejos de la realidad.

Desde la óptica normativa, el espacio que construye el juego como factor básico en el desarrollo, establece unas regulaciones que constituyen en esencia el comportamiento normativo”.⁶⁵

Jiménez sostiene que a partir de la lúdica y la creatividad se pueden potenciar los siguientes procesos:

Capacidad de abstracción y de juicios críticos para ser innovadores y creativos; de entender los nuevos modelos de comunicación y trabajo en equipo; de promover procesos de paz, cooperación y de solidaridad; entender problemas sistémicos y dinámicos; de asombro y de curiosidad; de promover procesos de acción y de gestión a nivel social; de imaginar y fantasear; de ligar lo operativo con lo emotivo y con lo cognitivo; de manejar y procesar información, no de memorizar; de lectura y escritura de los nuevos códigos de la modernidad, y de producir nuevos conocimientos.⁶⁶

Sobre esta prolija exposición, la reflexión debe considerar los alcances, virtudes y potencialidades del juego –ingrediente de la pedagogía lúdica–, su valor educativo y su uso pedagógico para vivir la cotidianidad de manera diferente, diferencia que alcanza una persona que ha transitado el arduo proceso de pasar de la autonomía a la heteronomía –o que está en vías de lograrlo– y es capaz de encontrar su fortaleza en la convicción de los beneficios que trae consigo el bienestar individual, grupal y colectivo, para regular las relaciones interpersonales, los procesos de interacción y convivencia en los diferentes ámbitos donde se desenvuelve, y de convencer potencialmente a la persona de la conveniencia de ser mejor para llegar a un nivel de riqueza humana, felicidad y calidad de vida.⁶⁷

Sobre la pedagogía lúdica –el juego, la actividad creadora–, señala Bianchi:

Se convierte en una función educativa plena de sentido y significación. Dota de una singular ductilidad al educando/jugador que “se juega”, se implica, en una experiencia libre y creadora. Le permite apelar, imaginariamente a su entorno y responder con nuevas acciones.

⁶⁵ Carlos Alberto Jiménez Vélez, *op. cit.*, pp. 34-35.

⁶⁶ *Ibid.*

⁶⁷ Al respecto, Savater invita a la reflexión en términos de que “la felicidad como anhelo es así, radicalmente, un proyecto de *inconformismo*: de lo que se nos ofrece nada puede bastar. (...) El placer o la utilidad o aun el bien, nada significan en cuanto ideales de vida si no se los refiere a la felicidad, mientras que ésta se obstina en no dejarse agotar por ninguno de ellos, ni siquiera en su conjunto” (Savater, *El contenido de la felicidad*, México, Aguilar, 1999, p. 17), citado en Rubicelia Valencia Ortiz, *La importancia de la tecnología en la educación en México, Aspectos educativos y sociales*. Tesis de Maestría. Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), México, 2014.

Esto lo forma/capacita para asumir nuevos roles, cambios, complejidad y desafíos. Al poner en práctica la espontaneidad, le permite ser lo que es capaz de ser y hacer y proyectarlo. Jugar –entrar en juego– nos compromete globalmente, generando una tensión relacional/lúdica que nos posibilita recrear ámbitos de encuentro y ejercitar la libertad.

La Pedagogía Lúdica valora la acción pedagógica ejercida sobre la promoción de relaciones dinámicas entre los sujetos que integran la situación de enseñanza-aprendizaje, y que dan sentido y significado a todas las variables que intervienen en el acto educativo: contenidos, metodologías, recursos, espacio y tiempo son, en suma, mediadores en el proceso de aprendizaje...en el cual, los sujetos –educadores y educandos– crecen en la interacción comunicativa y en las experiencias realizadas. El permanente juego de apelación/respuesta, implicación/libertad, individualidad/sociabilidad, entusiasmo/dificultad, constituyen situación que permite aprendizajes significativos.

Las importantes contribuciones de la psicología contemporánea a las teorías cognitivas del juego nutren, también, el marco teórico de la Pedagogía Lúdica.⁶⁸

Es conveniente recordar que durante el desarrollo del proceso educativo, el aprendizaje significativo se ve vinculado y fortalecido con los aportes de la pedagogía lúdica, que trasciende el papel de mera estrategia para favorecerlo. En este renglón, Díaz Barriga y Hernández Rojas señalan las condiciones para el logro del aprendizaje significativo,⁶⁹ como se muestra en la figura 4.

Figura 4. Condiciones para el logro del aprendizaje significativo

Respecto al:	
Material (contenidos por aprender)	• Relacionabilidad no arbitraria • Relacionabilidad sustancial • Estructura y organización del contenido (significado lógico)
Características del alumno (persona) que intenta aprender dichos contenidos	• Disposición o actitud por aprender • Naturaleza de su estructura cognitiva • Conocimientos y experiencias previas (significado psicológico)

El aprendizaje significativo ocurre cuando la información nueva por aprender se relaciona, de manera no arbitraria ni al pie de la letra, con la estructura cognitiva previa ya existente en el alumno; para que sea posible, debe existir una disposición favorable del aprendiz, así como significación lógica de los contenidos o materiales de aprendizaje.

FUENTE: Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas, *op. cit.*

Teniendo presente estas consideraciones, se puede afirmar que los contenidos por aprender se abordan a partir de dinámicas grupales vinculadas a estrategias didácticas

⁶⁸ Elia Ana Bianchi, *op. cit.*

⁶⁹ Frida Díaz Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas, *op. cit.*, pp. 32 y 375.

para aprender jugando, lo que orienta el proceso aprendizaje enseñanza que caracteriza de manera *sui generis* las intervenciones educativas de la Ludoteca Cívica.

Cabe mencionar que el trabajo educativo que implementa la Ludoteca Cívica en la operación de las acciones que se impulsan desde la actividad institucional *Educación para la vida en democracia* –promoción de los valores de la democracia, de los derechos humanos, de la formación de una personalidad democrática, de la participación ciudadana y de la construcción de ciudadanía en los distintos sectores poblacionales a los que busca dirigirse– encuentra sustento en el diseño de estrategias de intervención educativa que tienen como características ser sólidas en su fundamento teórico-metodológico, ser flexibles y adaptativas –apropiadas, adecuadas– en su operación y estar centradas en la personalidad del grupo focalizado.

Este planteamiento significa que las acciones educativas que se ofrecen *in situ* responden y toman en cuenta las características generales del contexto social y educativo en el que se pretende operar, por ejemplo, acopio de datos que configuran a grandes rasgos una detección del estado del grupo para reconocer cómo es el ambiente de convivencia dentro de la institución y del grupo que va a ser intervenido; la existencia o no del acoso escolar; además de otras características económicas y sociales de la zona geográfica donde se localiza la institución: alcoholismo, violencia, inseguridad, rasgos que finalmente permiten definir y enfocar las actividades que serán implementadas durante el proceso de intervención.

Así, de una u otra forma, las problemáticas identificadas y aludidas durante la intervención –ya sea por medio de la implementación de una actividad focalizada para enfrentar la particularidad de la situación, por medio del juego o en el discurso del educador, y que son recuperadas para hacer reflexiones individuales y grupales compartidas que se enriquecen en el intercambio de opiniones, apreciaciones, saberes y experiencias de quienes pertenecen a la comunidad objeto de mediación– se constituyen en objeto de apelación y reflexión, buscándose su (re)significación y la determinación de su magnitud, para ser transformadas por las mismas personas, una vez que fueron sensibles a éstas.

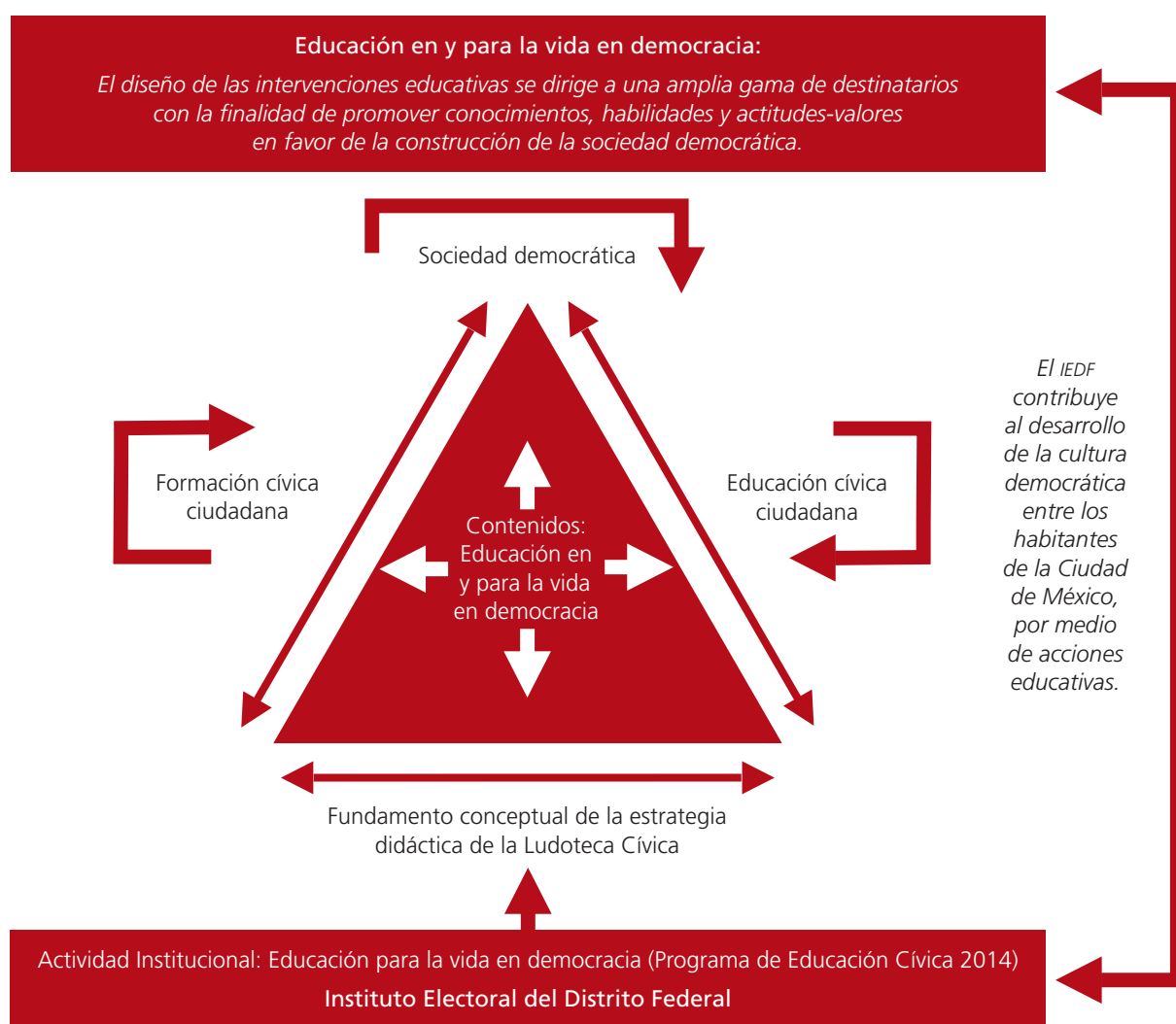
Se puede entonces afirmar que cada intervención educativa es particular, nunca una es igual a otra; y nunca una intervención educativa se repite. Por el contrario, se diferencian entre sí por las particularidades del perfil del grupo y de sus integrantes, aunque compartan características generales. Además, las intervenciones educativas responden a necesidades focalizadas y se pueden identificar por ser “trajes a la medida” que enfrentan y detonan los potenciales y las fortalezas de los participantes, para que sean ellos mismos quienes se den cuenta de que tienen la sensibilidad y la capacidad de autonomía y gestión para mejorar sus propias circunstancias en su contexto inmediato.

Así, la educación en y para la vida en democracia se articula a la visión compartida entre el IEDF y el órgano federal electoral en materia de educación cívica: un proceso formativo que contribuye a la convivencia y participación democráticas de las y los ciudadanos, tal y como fue referido en el primer capítulo de este libro.

La figura 5 plantea el fundamento conceptual de las intervenciones educativas de la Ludoteca Cívica, su articulación y su intención de llevar a la práctica acciones educativas para vincularla con los distintos grupos poblacionales.

De igual forma se intenta ilustrar cómo el IEDF busca vincularse, fortalecer y ampliar su contacto con la ciudadanía y, con ello, su campo de acción, al atender a una diversidad de sectores poblacionales a partir del fortalecimiento de la Ludoteca Cívica, del diseño específico de intervenciones educativas y de su implementación en campo.

Figura 5. Educación en y para la vida en democracia desde la Ludoteca Cívica del IEDF



El Programa de Educación Cívica del IEDF busca, por medio de su actividad institucional *Educación para la vida en democracia*, generar aportes para el desarrollo de prácticas, habilidades y competencias necesarias para la vida en democracia entre los habitantes de la Ciudad de México, aprovechando los recursos de la educación formal y la no formal, mediante procesos lúdicos y vivenciales y promoviendo la participación de niñas, niños, jóvenes y adultos como práctica central del proceso de ciudadanía en construcción.

Saber hacer: desarrollo de habilidades en y para la vida en democracia

El tema de las competencias ha sido un motivo de debate para estudiosos e instituciones, tanto públicas como privadas, a lo largo de las dos últimas décadas. Lo que se busca en este punto es hacer una referencia mínima que permita delinear las dos caras de una misma moneda: una con raíces en el ámbito empresarial y la otra acuñada en el ámbito educativo, más complicado aún en la educación no formal.

La postura institucional en torno a las competencias se deja ver desde la creación del Sistema Nacional de Competencias, promovido por el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (Conocer), entidad que se identifica como

un Instrumento del Gobierno Federal que contribuye a la competitividad económica, al desarrollo educativo y al progreso social de México, con base en el fortalecimiento de las competencias de las personas; señala que el Registro Nacional de Estándares de Competencia es un catálogo donde [se puede] encontrar todos los Estándares de Competencia que describen, en términos de resultados, el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que [se requieren] para realizar una actividad en el ámbito laboral, social, de gobierno o educativo y es el referente que permite evaluar [...] competencias y en su caso, obtener un certificado que lo respalde.⁷⁰

El Conocer señala que la competencia “es la capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño en un determinado contexto laboral, y no solamente de conocimiento, habilidades, destrezas y actitudes; éstas son necesarias, pero no suficientes por sí mismas para un desempeño efectivo”.⁷¹

Sin embargo, la cuestión de las competencias situadas en el campo de la educación sigue debatiéndose y no ha sido del todo aceptada,⁷² pues uno de sus primeros significados, como se da cuenta arriba, remite a la visión de la competencia en el campo laboral o industrial, donde la fuerza de su significado lleva a la connotación de competitividad, al puntaje, a la evaluación y a la obediencia a la norma, concretado ello en el campo de las destrezas manuales o técnicas que conllevan finalmente a la certificación en la operación de procesos; es decir, se refleja en esta visión una mera calidad del desempeño del empleado que muestra la habilidad de un saber hacer operativo y mecánico para medir su nivel de productividad.

⁷⁰ En <http://www.conocer.gob.mx/index.php/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=1&Itemid=3> [consulta hecha el 11 de marzo de 2014].

⁷¹ Citado por José Alfredo Torres en “Competencias en educación, ¿lo idóneo para un país como México?”, en José Alfredo Torres y Gabriel Vargas Lozano, *Educación en competencias: ¿lo idóneo?*, México, Torres Asociados, 2010, p. 49.

⁷² Véanse José Alfredo Torres y Gabriel Vargas Lozano, *Educación en competencias: ¿lo idóneo?*, op. cit.

José Alfredo Torres señala al respecto:

Un concepto parece dominar y articular el discurso de la “novedosa” corriente educacional, a saber: el de competencia y, alrededor de él, gira el resto; se trata de un concepto sobredeterminante que tiene definiciones múltiples relacionadas principalmente con la vida profesional-laboral-empresarial, además de haber dado pie a construir un lenguaje educativo sustentado en la equidad y la calidad.⁷³

Y aclara más adelante:

Noam Chomsky utiliza el término *competencia* para referirse a la gramaticalidad inconsciente, que resulta condición de posibilidad de las frases o estructuras gramaticales concretas, aceptables y comunicables. A estas últimas las denomina *actuación* (fenómeno derivado de la competencia). Pero, insistimos, Chomsky, en *Aspectos de la teoría de la sintaxis* sostiene ideas en lingüística, no aplicables automáticamente a otros contextos como el laboral o escolar.⁷⁴

Para ubicar el origen del término competencia puede resultar útil el panorama que traza Martín Barbero, el cual permite comprender su sentido cognitivo desde los primeros anclajes en el campo de la lingüística y la comunicación a partir de los estudios de Chomsky, para ubicar las competencias comunicativas como resultado de la capacidad humana para que las personas sean y desempeñen simultáneamente el rol de receptores emisores y receptores activos generadores de productos comunicativos. Señala al respecto Barbero:

Existe un concepto que, venido del campo de la lingüística y de las teorías de la comunicación, hegemoniza cada vez con más fuerza el ámbito educativo; es el concepto –y el dispositivo– de competencia, cuya aparición en la academia se produjo –y no por casualidad– al mismo tiempo que hacía su entrada en el ámbito de la empresa, en la reingeniería de las empresas. Cuando Chomsky elabora en los años setenta la teoría de la gramática generativa, lo hace avanzando sobre la propuesta de Saussure de dividir analíticamente el idioma en lengua y habla, pero dedicando su estudio únicamente al sistema de signos que es la lengua. Chomsky avanza al proponer una lingüística del habla, distinguiendo en ella la competencia, que es la capacidad que desde muy pequeños tienen los humanos de entender frases nuevas y de producir mensajes nuevos, inéditos; y la performance, la actuación, la realización de esa capacidad, entendiendo y produciendo mensajes nuevos con una vieja lengua.⁷⁵

Sin embargo, hace notar que el uso del término en otros ámbitos significó considerar la idea de competencia como concepto y dispositivo acuñado desde el ámbito empresarial. Señala Martín Barbero que

⁷³ José Alfredo Torres, *op. cit.*, p. 28.

⁷⁴ *Ibid.*, p. 48.

⁷⁵ Jesús Martín Barbero, “Saberes hoy: disseminationes, competencias y transversalidades”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 32, 2003, pp. 17-34, disponible en <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=798551>> [consulta hecha el 8 de marzo de 2014].

mientras que en el primer ámbito, la competencia, se halla asociado a la idea de destreza intelectual, y ésta a la de innovación, y por tanto a la creatividad; en el ámbito de la reingeniería empresarial competencia habla de otra cosa: de las destrezas que generan rentabilidad y competitividad.⁷⁶

De manera magistral, el autor citado retoma y vincula la idea de la competencia en su sentido cognitivo a otros dos conceptos: *hábitus*, acuñado por Bourdieu, y *práctica*, proveniente del pensamiento de Michel de Certeau,⁷⁷ articulados ambos con la idea de la transversalidad:

La transversalidad no habla sólo de transdisciplinaridad, porque no sólo son las fronteras entre los saberes las que se quedaron obsoletas, sino entre saberes y deberes, entre la investigación y el proyecto de sociedad. La transversalidad de los saberes, apunta así hacia esos nuevos sujetos de la educación, cuyo desciframiento remite a lo que Antonio Machado recogió de labios de un campesino y lo puso en boca de ese alter suyo al que llamó Juan Mairena: “todo lo que sabemos, lo sabemos entre todos”.⁷⁸

Otra perspectiva que permite dimensionar el sentido y el significado de las competencias la ofrece Silvia Conde, quien la aborda como una noción:

La noción revisada de ‘competencia’ inspira la construcción de la concepción de competencia cívica, definida como el conjunto de comportamientos, valores, saberes y creencias complejas que se ponen en marcha en situaciones concretas y que favorecen que las niñas, los niños y los jóvenes establezcan relaciones sociales basadas en el reconocimiento de la dignidad propia y ajena; se asuman como parte activa de su comunidad, de su país y del mundo; se comprometan con la defensa de la vida democrática, de la legalidad y la justicia. En este enfoque se enfatiza la movilización de los conocimientos, habilidades y valores ante situaciones-problema. La aplicación del aprendizaje, así como la estrecha relación de éste con el contexto da lugar a la significatividad y a la incorporación de diversos contenidos y preocupaciones locales.⁷⁹

Ante estas posturas, y con el propósito de dejar en claro la dimensión del sentido que adquiere el tema de las competencias –a las que desde aquí se prefiere identificar como un conjunto de saberes y haceres frente al marco de acción del trabajo educativo de la Ludoteca Cívica–, es conveniente señalar que aquí se significa el concepto de habilidades como una expresión de las competencias cívicas con el trasfondo que Silvia Conde aporta a esta visión.

⁷⁶ *Ibid.*

⁷⁷ *Ibid.*

⁷⁸ *Ibid.*, p. 29.

⁷⁹ Silvia Conde, “La educación ciudadana centrada en el desarrollo de competencias cívicas y éticas”, revista *Decisio*, núm. 17, mayo-agosto de 2007, p. 22, <www.crefal.edu.mx/> [consulta hecha el 27 de febrero de 2014].

En este sentido, las competencias cívicas expresadas e identificadas aquí como habilidades que por la naturaleza del trabajo de la Ludoteca Cívica buscan propiciar una situación de aprendizaje de los destinatarios para su apropiación y desarrollo se traducen en habilidades para saber hacer, con lo que se coadyuva a generar aportes para el desarrollo de prácticas y experiencias necesarias para la vida en democracia entre los habitantes de la Ciudad de México, aprovechando los recursos de la educación no formal, mediante procesos lúdicos y vivenciales, como se viene mencionando.

Desde esta perspectiva, y en el contexto educativo de la Luci, identificado en el ámbito de la educación no formal, la intención es favorecer el desarrollo de habilidades de los públicos destinatarios; entendiendo éstas como el conjunto de saberes, aprendizajes y desarrollo de capacidades y aptitudes para solucionar problemas y generar formas de convivencia democráticas ubicadas en una dimensión educativa, creativa y transformadora de educación en y para la vida en democracia.

De acuerdo con Martín García y Puig Rivera, la tarea formativa de educar en valores –de suyo compleja como hecho educativo– requiere cierto dominio de un conjunto de habilidades, porque la intención última es ayudar a las personas a aprender a vivir a partir de un saber hacer que se adquiere mediante la práctica y el ejercicio.

Los autores mencionados señalan siete competencias / habilidades básicas para educar en valores:

- “Ser uno mismo;
- reconocer al otro;
- facilitar el diálogo;
- regular la participación;
- trabajar en equipo,
- hacer escuela y
- trabajar en red.”⁸⁰.

Esta tarea de educar en valores habrá de ser acompañada por el diseño y la implementación de estrategias de intervención educativa, sobre las que trata el siguiente capítulo.

⁸⁰ Xus Martín García y Josep María Puig Rivera, *Las siete competencias básicas para educar en valores*, Barcelona, Graó (Desarrollo personal del profesorado, núm.11), 2007.

Figura 6. Ejes conceptuales en los que se fundamentan las intervenciones educativas implementadas por la Ludoteca Cívica dirigidas a una amplia gama de destinatarios



Las intervenciones educativas de la Luci son únicas e irrepetibles, en términos de su implementación, pues cada situación contextual en la que se llevan a cabo se caracteriza por sus propias dinámicas de interacción, en las que prevalecen características muy particulares que hacen único el propio contexto.

Educación en y para la vida en democracia: hacia una acción educativa transformadora

La intervención educativa: una estrategia de mediación pedagógica en y para la vida en democracia

Como resultado de las experiencias educativas en campo obtenidas durante la implementación de las intervenciones de la Ludoteca Cívica, actualmente se puede afirmar que el IEDF cuenta con un capital humano, social y cultural probado y experimentado que permite ampliar su capacidad de atención a diversos sectores poblacionales.

En este tenor, la intención es extender las acciones derivadas de la actividad institucional *Educación para la vida en democracia* a diversos públicos beneficiarios a partir de una metodología específica para el desarrollo de estrategias de intervención educativa.

Es necesario recordar que el diseño de tales estrategias propuesto por la Ludoteca Cívica apunta a ofrecer una serie de actividades orientadas a la adquisición, por una amplia gama de destinatarios, de conocimientos, habilidades y valores-actitudes democráticos necesarios para convivir en sociedad.

La intervención educativa implica en sí misma la realización del complejo acto educativo mediado por múltiples factores –algunos de ellos impredecibles– que entran en juego durante su implementación. En términos del abordaje de los contenidos, cabe mencionar lo siguiente:

Las grandes categorías de componentes de la educación para la vida en democracia tienen, a su vez, que ser llenadas de contenidos específicos, particulares. Porque contenidos, valores-actitudes y habilidades y destrezas hay muchos y muy diversos, entre los cuales es necesario discriminar los que son pertinentes en función de los objetivos generales bus-

cados. Y pertinentes además, en función de otros criterios educativos importantes –tales como los objetivos específicos que se proponga cada programa de educación para la vida en democracia, la naturaleza de tal programa (formal o no formal) y la población-meta a la que se dirija, tomando en cuenta sus características concretas de edad, intereses, necesidades, contexto socio-cultural, etc.⁸¹

Por lo anterior, conviene resaltar que, para el IEDF, el objetivo específico de la actividad institucional *Educación para la vida en democracia* es generar aportes para el desarrollo de prácticas, habilidades y competencias necesarias para la vida en democracia entre los habitantes de la Ciudad de México. Para coadyuvar al logro de este propósito, entre las acciones emprendidas se encuentra la implementación de las intervenciones educativas de la Ludoteca Cívica.

El objetivo de las actividades de la Ludoteca Cívica es entonces diseñar e implementar intervenciones educativas en diferentes modalidades, dirigidas a una amplia gama de destinatarios en la Ciudad de México, para ofrecerles herramientas axiológicas educativas que les permitan vivenciar, valorar y respetar los derechos de las personas, favoreciendo el desarrollo de conocimientos, habilidades, valores y actitudes que promuevan el desarrollo de una cultura cívica ciudadana para la construcción de una sociedad democrática, inclusiva, pacífica y solidaria.

Las actividades de la Ludoteca Cívica buscan implementar y contextualizar de manera holística sus acciones educativas derivadas del PEC 2014 del IEDF, a partir de lo cual se procura contribuir al desarrollo de una cultura democrática ciudadana. Su único referente es el enfoque teórico y didáctico que impulsa el Programa Integral de Formación Cívica y Ética,⁸² que alude a los contenidos de la intervención educativa y a la meta cualitativa de la educación para la vida en democracia: formar sujetos para una acción autónoma, crítica y responsable guiada por principios éticos.

Para abordar las acciones educativas en favor de la educación en y para vida en democracia, Rodino⁸³ señala que las opciones metodológicas (los principios, las estrategias didácticas, los medios y los recursos) no son neutrales, pues entrañan una visión del mundo, del proceso de conocimiento y de los sujetos que enseñan ese conocimiento. Señala también que el espacio de pensamiento metodológico en educación es plural, si se considera que las teorías psicológicas, sociales y pedagógicas ofrecen muchas contribuciones; no constituyen un modelo, sino que ofrecen

⁸¹ Ana María Rodino, *Educación para la vida en democracia...*, op. cit., p. 14.

⁸² El Programa Integral de Formación Cívica y Ética de la Secretaría de Educación Pública se basa en el desarrollo de competencias, cuyos “contenidos articulan experiencias y saberes que los alumnos han confirmado acerca de su persona, la convivencia con quienes le rodean y los criterios con los que valoran sus acciones y las de los demás. Los intereses, capacidades y potencialidades de los alumnos sirven de base para estimular el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan resolver y manejar situaciones problemáticas en el contexto en que viven”, Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica, México, 2008.

⁸³ Ana María Rodino, *Educación para la vida en democracia...*, op. cit.

criterios orientadores para llevar a cabo el trabajo educativo formal y no formal. Es decir, los criterios no son recetas y, por lo tanto, tienen un nivel de generalidad amplio y pueden plasmarse de distintas maneras en actividades o producciones didácticas concretas.

Una de las maneras de abordar el trabajo de educación en y para la vida en democracia dirigida a diferentes públicos y al mayor número posible de segmentos poblacionales en el ámbito de la educación no formal lo ofrece el diseño de estrategias de intervención educativa. Desde una perspectiva constructivista, estas estrategias están centradas en la persona, y en este caso lo que se busca es resignificar y reincorporar la riqueza de las experiencias obtenidas en campo.

Respecto a la educación no formal, Touriñán López retoma el análisis conceptual de los procesos educativos formales, no formales e informales y señala una de las aportaciones que permiten comprender la naturaleza de tal tipo de educación:

En 1974 Coombs identifica la educación no formal con el conjunto de actividades educativas organizadas y sistemáticas que se realizan fuera del sistema escolar formal para facilitar determinados tipos de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto de adultos como de niños.⁸⁴

De acuerdo con este autor, la idea que subyace en la siguiente cita refleja la aceptación de los conceptos de educación formal y no formal genéricamente aceptada por la comunidad científica y cuyos rasgos esenciales están recogidos expresamente en un documento del Banco Mundial de 1976.

La educación no formal no es ni una alternativa al sistema formal, ni un sistema paralelo al mismo, es un sistema complementario para los que siguen la educación formal y una nueva oportunidad para los que no tuvieron educación escolar; es el conjunto de actividades educativas organizadas y sistematizadas que se realizan al margen del sistema formal..."⁸⁵

Touriñán López señala: "La educación formal es el proceso de adquisición y el conjunto de competencias, destrezas y actitudes educativas adquiridas con estímulos directamente educativos en actividades conformadas por el sistema escolar".⁸⁶

Asimismo, D. Shigeru Aoyagi, jefe de la sección de Alfabetización y Educación no formal de la UNESCO, define:

⁸⁴ José Manuel Touriñán López, "Análisis conceptual de los procesos educativos, 'Formales', 'No formales' e 'Informales'", *Revista de Teoría de la Educación*, Universidad de Santiago de Compostela, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, pp. 63 y ss., disponible en <revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/viewFile/3092/3120> [consulta hecha el 5 de junio de 2013].

⁸⁵ José Manuel Touriñán López, *op. cit.*, p. 63.

⁸⁶ *Ibid.*, p. 76.

Llamamos educación no-formal a todas aquellas intervenciones educativas y de aprendizaje que se llevan a cabo en un contexto extraescolar. Con ello incluimos la educación de adultos, la educación vocacional, la educación de las habilidades para la juventud, la educación básica para los niños que no asisten a la escuela y la educación para los mayores dentro del contexto de la educación para toda la vida. Una de las características de la educación no-formal es que su enfoque está centrado en el discente. La educación no-formal no se limita a lugares o tiempos de programación específicos, como en la educación formal. La educación no formal puede proveerse de una forma muy flexible que debe ser promovida en el futuro. La UNESCO promociona la integración de la educación no-formal con la formal. Pensamos que la educación no formal tiene un potencial enorme en los sistemas de aprendizaje o sistemas educativos del futuro para desarrollar una enseñanza centrada en el discente y hecha a su medida.⁸⁷

El proceso de intervención educativa se considera aquí una práctica en la que entra en juego la actividad mediadora del educador. De acuerdo con María Moliner,⁸⁸ intervenir es actuar junto con otros en cierto asunto, implica llevar a cabo una acción o actividad; por ejemplo, mediar en las desavenencias o luchas de otros para terminarlas. De aquí se deduce que implica ubicarse entre dos circunstancias, en dos momentos que llevan a realizar una o más acciones a favor de algo o de alguien.

La mediación pedagógica es un proceso de gestión educativa que permite establecer vínculos relacionales de interacción entre las personas en su rol de sujetos en situación de aprendizaje, el educador en su calidad de facilitador y los contenidos a desarrollar –considerados en su conjunto un objeto de conocimiento–, a través de la realización de una serie de actividades de aprendizaje generadas por secuencias didácticas; implica asimismo llevar a cabo el proceso de realimentación en favor del establecimiento de un diálogo pedagógico como parte del acto educativo.

Para Gutiérrez y Prieto, la mediación pedagógica es la promoción del aprendizaje en el horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad. Señalan que su sentido es hacer posible el acto educativo a partir de tres tratamientos: del tema, del aprendizaje y de la forma:

El tratamiento del tema consiste en mediar los contenidos para volcarlos al interlocutor, tanto por la estructura de los materiales como por el lenguaje utilizado; el tratamiento del aprendizaje, alude a las prácticas que les pedimos a los interlocutores. [...] El tratamiento de la forma se refiere al diseño de los materiales, a la manera en que son trabajados.

La mediación se entiende como mediar entre lo inmediato y lo mediato, entre lo cercano y lo lejano, entre lo más sentido y lo menos sentido, entre lo privado y lo público, entre lo personal-familiar y lo político, entre lo individual y lo organizativo, entre la dispersión y la presencia en la sociedad civil, entre un horizonte de comprensión y otros, entre un yo, un tú y un nosotros, entre lo micro y lo macro. (...) mediar para promover el

⁸⁷ D. Shigeru Aoyagi, <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=798551>> [consulta hecha el 12 de marzo de 2014].

⁸⁸ María Moliner, *Diccionario de uso del español*, t. II, 2.ª ed., 1.ª reimp., España, Gredos, 1998.

aprendizaje, significa involucrar al aprendiz en el proceso de apropiación de su mundo, y no sólo en el discurso.⁸⁹

Uno de los aspectos básicos que se deben tomar en cuenta en el proceso de intervención educativa es el diseño instruccional, considerado un proceso de planeación sistemático y creativo que guía el contenido que se habrá de abordar en el grupo al que se dirige un contenido específico. El diseño instruccional permite generar diversos materiales educativos que responden a las necesidades de aprendizaje y enseñanza de los actores que intervienen en el acto educativo.

Como concepto, el diseño instruccional ha evolucionado y adquirido muchas significaciones desde que fue acuñado en la década de los años sesenta. Consuelo Beloch hace un acopio de lo que significa desde la perspectiva de algunos autores:

Para Bruner (1969) el diseño instruccional se ocupa de la planeación, la preparación y el diseño de los recursos y ambientes necesarios para que se lleve a cabo el aprendizaje. Reigeluth (1983) define al diseño instruccional como la disciplina interesada en prescribir métodos óptimos de instrucción, al crear cambios deseados en los conocimientos y habilidades del estudiante. Por otro lado, para Berger y Kam (1996) el diseño instruccional es la ciencia de creación de especificaciones detalladas para el desarrollo, implementación, evaluación, y mantenimiento de situaciones que facilitan el aprendizaje de pequeñas y grandes unidades de contenidos, en diferentes niveles de complejidad. Mientras que según Broderick (2001) el diseño instruccional es el arte y ciencia aplicada de crear un ambiente instruccional y los materiales, claros y efectivos, que ayudarán al alumno a desarrollar la capacidad para lograr ciertas tareas.

Algo más amplia resulta la definición de Richey, Fields y Foson (2001) en la que se apunta que el DI [diseño instruccional] supone una planificación instruccional sistemática que incluye la valoración de necesidades, el desarrollo, la evaluación, la implementación y el mantenimiento de materiales y programas.⁹⁰

Desde la riqueza de estas conceptualizaciones, se adopta la idea que apoya el diseño instruccional para la planeación e implementación de las estrategias de intervención educativa. Para los propósitos de la actividad de la Ludoteca Cívica, tales estrategias se consideran el conjunto de acciones educativas respaldadas por un diseño instruccional que se aplica a una población focalizada objeto de intervención y de mediación pedagógica, con un objetivo específico y una intención formativa concreta en la que se reflejan contenidos mínimos por abordar y que, a la vez, permite a todos los participantes colocarse en un campo de (re)negociación de sentidos y de (re)significados desde y dada su experiencia de vida como participantes en el proceso. Ello implica la adquisición de co-

⁸⁹ Francisco Gutiérrez y Daniel Prieto, *La mediación pedagógica para la educación popular*, publicación de Radio Nederland Training Centre en coedición con las universidades San Carlos de Guatemala y Rafael Landívar, Hilversum, Países Bajos, RNTC, 1994.

⁹⁰ Consuelo Beloch, "Diseño Instruccional", <<http://www.uv.es/~bellochc/pedagogia/EVA4.pdf>> [consulta hecha el 6 de marzo de 2014].

nocimientos o saberes para el desarrollo de habilidades que permitan mejorar actitudes y valores para la convivencia en una sociedad democrática.

Uno de los propósitos centrales de la intervención educativa es que los alumnos [las personas] se conviertan en aprendices exitosos, en pensadores críticos y activos de su propio aprendizaje, lo que será posible si el tipo de experiencia interpersonal en la que los alumnos se involucran lo permite.⁹¹

La intervención educativa es entonces un proceso complejo en el que entran en juego múltiples factores que deben ser tomados en cuenta por el educador interventor que implementa la acción en campo: situaciones y contextos existentes y situaciones y contextos deseables o al menos alcanzables; tareas específicas para llevar a cabo de manera colaborativa durante la intervención –lo que implica de suyo el encuentro de las diferencias, de historias de vida para entreaprenderse–; revisión y valoración de la estrategia planeada y de la estrategia implementada frente a la realidad para emprender la (re)elaboración de tareas concretas, cuidando de no caer en la repetición.

En este proceso educativo, el educador adquiere una dimensión trascendente como mediador para el desempeño de su tarea; se coloca en un escenario en el que afloran sus habilidades y cualidades. El sentido de respeto, responsabilidad, compromiso, actitud empática, entre otras, constituyen habilidades que debe desarrollar para llevar a cabo la intervención.

Una característica particular de la Ludoteca Cívica es que está conformada por un grupo de educadores –cuya experiencia se ha consolidado a partir del trabajo educativo en campo– que provienen de distintas disciplinas, característica que potencialmente puede enriquecer el trabajo educativo desde una perspectiva transversal.

En términos operativos, cada intervención educativa de la Ludoteca Cívica incluye actividades conducidas por un grupo interdisciplinario de educadores, organizados en equipos de trabajo. Estas intervenciones se ofrecen regularmente en planteles de educación primaria y secundaria, aunque también en espacios no escolarizados y en periodos de receso escolar entre un ciclo y otro, de acuerdo con la demanda de las instituciones que lo solicitan.

Igualmente, pero con sus distinciones y particularidades, incluye atención a padres y madres de familia, tutores y responsables de crianza, así como a docentes de los alumnos que participan en el desarrollo de las actividades que se ofrecen en las escuelas. Esta atención se brinda por medio de microtalleres impartidos en una sola sesión a ese público objetivo.

De igual forma, la Ludoteca Cívica atiende a promotores y educadores que llevan a cabo actividades en el área de educación cívica, incluyendo a padres de familia y

⁹¹ Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas, *op. cit.*, p. 6.

tutores, por medio de talleres diseñados para ser impartidos a lo largo de dos a cinco sesiones de trabajo.

A partir de este panorama, la intervención educativa parte de una estrategia didáctica general cuya finalidad es desarrollar en la persona la capacidad de obtener por sí misma aprendizajes significativos, a partir de una diversa gama de situaciones y circunstancias que le permiten construir sus propios conocimientos e interpretaciones de su realidad; lo que implica que los beneficiarios se coloquen en entornos que les permitan aprender a aprender, pues son responsables de la construcción de su propio conocimiento.

La intervención educativa se diseña como una guía didáctica en la que se incorporan métodos, herramientas, procedimientos, técnicas y contenidos para lograr un aprendizaje significativo apoyado en el enfoque de una pedagogía lúdica, donde los participantes aprenden jugando.

En este sentido, el conjunto de recursos humanos y materiales utilizados en la implementación de las sesiones –los roles del educador como facilitador; su discurso; la comunicación corporal, gestual y no verbal; su formación y experiencia; las imágenes grupales y visuales; los colores; los contenidos y canciones; las dinámicas; las escenificaciones; los juegos didácticos; los insumos promocionales y de apoyo– constituyen los materiales de aprendizaje que visten y dan colorido, emoción y alegría a un ambiente de aprendizaje y enseñanza democráticos que se dirige a todos los estilos de aprendizaje de las personas destinatarias. Como recurso didáctico, ello resulta atractivo, llama la atención, invita al diálogo, a la interacción y a la participación, a partir de lo cual el aprendizaje adquiere una dimensión superior que lo hace vivencialmente significativo.

Es pertinente referir el aprendizaje verbal significativo formulado por Ausubel, dirigido a generar un verdadero cambio en el sujeto mediante nuevos conocimientos que logran un sentido personal y una coherencia lógica en las estructuras cognitivas del educando [persona] (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983).

A este concepto se le atribuye gran importancia porque se propone un modelo que supera la memorización y mecanización del aprendizaje de contenidos carentes de significados. Ausubel se enfocó en los cambios de conceptos y significados. Para este autor el aprendizaje significativo debe considerar el engranaje lógico de los nuevos conocimientos con las ideas y representaciones previamente adquiridas y formadas en las estructuras cognitivas de los individuos. En su análisis Ausubel sugiere que los nuevos significados son el resultado del intercambio entre el material potencialmente significativo y la disposición subjetiva (emocional y cognitiva) del educando. De alguna forma, las ideas de Ausubel [complementan] al supuesto piagetiano de que podemos comprender únicamente lo que descubrimos, ya que igualmente podemos entender lo que recibimos.

La clave está, por un lado, en que el material de aprendizaje posee un significado en sí mismo (estructura lógica). Por otro lado, los nuevos conocimientos deben ser precisamente significativos.⁹²

⁹² Rubicelia Valencia Ortiz, *op. cit.*, p. 32.

De acuerdo con estas consideraciones, las estrategias de intervención educativa que implementa la Ludoteca Cívica se diseñan y abordan con una orientación que apunta a la mediación pedagógica para favorecer el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes de los participantes, con lo que se estimulan sus saberes y haceres reflejados en habilidades para resolver, sin conflictos, situaciones de convivencia discrepantes en sus contextos inmediatos y a lo largo de su vida.

El propósito de intervenir y mediar pedagógicamente en los procesos formativos desde la educación en y para la vida en democracia se fundamenta, por un lado, en la normatividad en la que se enmarca institucionalmente el trabajo de educación cívica del IEDF, concretado en una de sus actividades institucionales y sus respectivas acciones, metas y objetivos, entre los que se destaca contribuir al desarrollo de la vida democrática entre los habitantes de la Ciudad de México.

Por otro lado, se sustenta en la experiencia educativa que los educadores de la Ludoteca Cívica han adquirido en campo con los distintos sectores poblacionales y ámbitos institucionales; en la recuperación y sistematización de esa experiencia, de sus hallazgos y necesidades capitalizados a lo largo de su trayectoria y recorrido en el tema, en la modalidad de educación no formal. En este renglón, se parte de que “la finalidad última de la intervención pedagógica es desarrollar en él [destinatario] la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias (aprender a aprender) (Coll, 1988).” Y el objetivo remite a la perspectiva: “En el enfoque constructivista, tratando de conjuntar el cómo y el qué de la enseñanza, la idea central se resume en la siguiente frase: enseñar a pensar sobre contenidos significativos y contextualizados”.⁹³

Las estrategias de intervención educativa: diseño y referentes

De acuerdo con la naturaleza de las actividades educativas de la Ludoteca Cívica, el diseño de estrategias de intervención educativa se considera una guía didáctica en la que se incorporan métodos, herramientas, procedimientos y contenidos para lograr un aprendizaje; rescata la experiencia del facilitador o educador y de los participantes para vincularla a los conocimientos y al contexto del aprendizaje y la enseñanza. Las estrategias de intervención indican tres referentes:

1. *Contextual*. Enfoca y describe el ámbito relacional entre los miembros del grupo en el que será aplicada: escolar, no escolar, formal, informal, no formal, público, institucional, familiar o laboral; lo que se traduce en la elaboración de una caracterización

⁹³ Frida Díaz Barriga, “El aprendizaje significativo desde una perspectiva constructivista”, *Educación*, octubre-diciembre de 1993, pp. 23-25, en Rafael León Hernández, *op. cit.*, p. 154.

general que revela una diagnosis que permite describir, interpretar y tipificar el grupo a ser intervenido, su cohesión y personalidad, el grado de integración o desintegración en que se encuentra, las actitudes típicas o frecuentes frente a determinadas situaciones, sus múltiples formas de comunicación, su lenguaje y convivencia desde la identificación de problemas para su resolución.

2. *Psicopedagógico*. Señala los aprendizajes a lograr y los tipos de habilidades y conocimientos que habrán de adquirir los participantes de la estrategia de intervención educativa (pueden ser de carácter declarativo, procedimental o actitudinal, reflejados en el proceso formativo de la educación en y para la vida en democracia). En este renglón, las actividades de aprendizaje que forman parte de la estrategia de intervención educativa se seleccionarán de manera gradual y sistemática, lo que implica un seguimiento continuo secuencial y de integración durante el tiempo destinado a la intervención, centrado en los conocimientos, habilidades y actitudes de los participantes relacionados con la apropiación y ejercicio de los valores de la democracia y los derechos humanos.

De acuerdo con Islas Novell,⁹⁴ la continuidad demanda implementar acciones reiteradas, cuya periodicidad se presentará a la persona para practicar un elemento de aprendizaje; en este caso, podrán ser los valores de la democracia, los derechos humanos, la cultura de paz, la resolución no violenta de conflictos, por ejemplo, que se abordan en los contenidos de la intervención educativa. Señala también esta autora que la secuencia remite a la organización progresiva de los contenidos temáticos, es decir, del programa de la intervención educativa relacionado con los contenidos que se ofrecerán al participante y le permitirán avanzar en grados de complejidad o profundización temática.

Respecto a la integración, Islas Novell la define como el conjunto de elementos unificadores que ayudan a visualizar el conjunto de actividades y estrategias didácticas, en este caso, los componentes de la intervención educativa de la Ludoteca Cívica.

Con relación al conocimiento, como categoría de aprendizaje éste es considerado conocimiento declarativo,⁹⁵ que indica cómo son, cómo se interpretan o explican las cosas. Se expresa en forma de enunciados o proposiciones sobre hechos, conceptos o principios. Las condiciones definitorias lo caracterizan como un enunciado que informa lo que es el objeto de conocimiento, o bien una definición textual o no textual; puede enunciarse sin un principio integrador.

El conocimiento procedimental,⁹⁶ por su parte, es el que refiere las habilidades o procedimientos; como categoría de aprendizaje se expresa en forma de proposiciones o aplicaciones motoras o conceptuales que se evidencian por el reconocimiento de patrones o el seguimiento de secuencias de acción. La producción de seguimiento

⁹⁴ Norma Islas Novell, *Didáctica y práctica: diseño y preparación de una clase*, México, Trillas, 2010.

⁹⁵ Rafael León Hernández, *op. cit.*

⁹⁶ *Ibid.*

de secuencias de acción es la capacidad de ejecutar procedimientos, técnicas o estrategias y se expresa en la aplicación de reglas y principios, como será el caso de los alumnos en situación escolarizada o bien de otros públicos focalizados que de hecho son atendidos desde las actividades de la Ludoteca Cívica.

El trabajo colaborativo o en equipo y la observación o clasificación como procedimientos se aprenden practicando las acciones que los configuran y es conveniente que se lleven a cabo gradualmente, de menor a mayor dificultad y en procesos largos de tiempo.

Con relación a las actitudes –el comportamiento actitudinal–,⁹⁷ su aprendizaje es un proceso multidimensional que forma parte del curriculum oculto; tiene como referente los conocimientos y aprendizajes programáticos y es el reflejo del conocimiento vinculado a la esfera afectiva y emocional de las personas y de la misma naturaleza humana. Al respecto, Zabala y Arnau señalan:

Las actitudes se aprenden mediante la participación de múltiples experiencias vitales, en las que el componente afectivo es determinante. Aprender a ser colaborativo, no sexista, democrático, crítico, tolerante, etc., exige haber vivido un sinfín de actividades que hayan movilizado el pensamiento y el afecto...es imprescindible que se lleven a cabo experiencias de forma persistente a lo largo de toda la escolaridad.⁹⁸

Por su parte, Ángel Díaz Barriga refiere –respecto a la educación en valores y, específicamente, a las actitudes– que, para Sarabia,

la formación en actitudes tiene tres componentes: Uno cognitivo, que se relaciona con conocimientos y creencias; uno afectivo, que se manifiesta en sentimientos y preferencias, y otro conductual, en el ámbito de las acciones manifiestas. El autor reconoce cuatro procesos de aprendizaje de actitudes en el aula: 1) el condicionado por un refuerzo social, 2) el condicionado por el castigo, 3) el apoyado en modelos y 4) la internalización de valores. Al mismo tiempo plantea cuatro técnicas para promover el aprendizaje general de los valores, tomadas de la dinámica de grupos (...): la representación de roles (*role playing*), la discusión grupal, las exposiciones en público y la toma de decisiones.⁹⁹

Los factores actitudinales, motivacionales y afectivos son variables de carácter no cognitivo que no han sido suficientemente atendidas en la evaluación del aprendizaje, ya que su naturaleza y complejidad obliga a considerarlas elementos subjetivos que no pueden ser sometidos a escalas valorales precisas o a una medición, puesto que aquí intervienen intereses de las personas, curiosidad, temperamento, sensibilidad y sen-

⁹⁷ *Ibid.*

⁹⁸ Antoni Zabala y Laia Arnau, *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*, Barcelona, Graó, 2008.

⁹⁹ Ángel Díaz Barriga, "La educación en valores: avatares del curriculum formal, oculto y los temas transversales", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 1, 2005, <<http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-diazbarriga2.html>> [consulta hecha el 18 de marzo de 2014].

saciones, estilos cognitivos, y las experiencias educativas previas, entre otros patrones que reflejan, más que el adoctrinamiento de valores, su apropiación por medio de experiencias de la vida cotidiana, como el ejemplo o los modelos proyectados por las mismas personas en sus diferentes roles: los educadores, los padres y madres de familia, los amigos, las autoridades y funcionarios, los hermanos y demás integrantes de la familia, los contenidos de los medios de comunicación, en fin, las diferentes instituciones socializadoras que conforman la estructura social y, por tanto, el ámbito de socialización de las personas.

Sin embargo, es posible aproximarse a las actitudes de los alumnos –en el caso de las acciones educativas implementadas en planteles de educación básica formal– y los participantes o destinatarios de las estrategias de intervención educativa –en el ámbito de la educación no formal– a partir, por ejemplo, de la observación y la construcción de opiniones sobre hechos concretos. Así, la actitud también es una predisposición a responder ante una situación determinada, es persistente en las personas, pero no inmutable; es consistente en su manifestación cotidiana y tiene direccionalidad (es motivada e involucra afectos).

La observación es considerada un método de recolección de datos; al respecto, Jorge Padua¹⁰⁰ señala que se aplica preferentemente a aquellas situaciones en las que se trata de detectar aspectos conductuales, como ocurre en situaciones externas y observables; así, la observación sistemática permitirá al educador evaluador actuar en el mismo seno del grupo cuyos comportamientos observa, así como obtener un registro minucioso de las características de las personas y del grupo como un todo ante el reto de resolver una situación problemática.

El resultado de la observación permitirá reconfigurar los contenidos y las actividades programadas, que en su origen fueron parte del diseño instruccional en el que se fundamentan las intervenciones educativas.

3. Epistemológico. Se refleja básicamente en la visión e intención que subyace en los principios disciplinares en los que se fundamenta la educación en y para la vida en democracia: construcción de ciudadanía orientada por la educación en valores; educación en derechos humanos; educación para la dignidad humana, para el desarrollo de la personalidad democrática, para ejercer en libertad y de manera activa la participación ciudadana, para promover la cultura de paz y de legalidad, para la resolución no violenta de conflictos y para todo el conjunto de habilidades cívicas ciudadanas necesarias para el desarrollo de la capacidad de vivir y convivir de manera civilizada en democracia y en la sociedad democrática día con día.

Considerando los referentes anteriores, se identifica la necesidad de diseñar estrategias de intervención educativa –dirigidas a una amplia gama de sectores poblacio-

¹⁰⁰ Jorge Padua, *Técnicas de investigación aplicada a las ciencias sociales*, 5.ª reimp., México, El Colegio de México y Fondo de Cultura Económica, 1993.

nales– que permitan a los diversos públicos destinatarios acercarse a la propuesta de la educación en y para la vida en democracia, con el propósito de alcanzar una mejor forma y calidad de vida en beneficio de su desarrollo integral y en favor de una convivencia democrática. Se propone que dichas estrategias respondan a los siguientes ejes de trabajo:

1. Dar a conocer y difundir los contenidos de la educación en y para la vida en democracia para observarlos en sus alcances y bondades.
2. Procurar la apropiación de tales contenidos en sus dimensiones conceptuales, sus significados y sus alcances, de manera vivencial.
3. Practicar y experimentar los contenidos, inicialmente en los espacios microsociales de acción inmediata de los destinatarios; hacerlos tangibles y útiles para la vida.
4. Difundir las experiencias y beneficios en otros ámbitos de interacción inmediata, extendiendo el uso de sus prácticas para construir desde la democracia un modo y una cultura de vida.

La experiencia que la Luci ha adquirido como resultado de su práctica educativa en campo es notoria y sólida, básicamente con públicos infantiles; sin embargo, con relación al trabajo que lleva a cabo con el público adulto, es conveniente recuperar algunas de las consideraciones que, de acuerdo con Julio Cabrera Rodríguez, es necesario tomar en cuenta para el diseño de estrategias de intervención educativa:

La orientación adulta al aprendizaje se centra en la vida; por lo tanto, lo apropiado para el aprendizaje son situaciones reales para analizarlas y vivirlas de acuerdo con su proyecto personal de vida y las experiencias acumuladas; en estas circunstancias la formación cobra gran importancia si concuerda con sus expectativas y necesidades personales.

Unido a la experiencia, el adulto trata de conservar vivencias, conocimientos, creencias, paradigmas que le fueron útiles en un momento; pero que ya no lo son y, por lo tanto, se convierten en fuente de resistencia interna del individuo.

Dadas estas circunstancias, un requisito básico para el aprendizaje es el “desaprendizaje”. Desaprender es sencillamente eliminar lo que hemos aprendido que ya no nos sirve y dejar espacio para que lo que necesitamos aprender pueda entrar en nuestro cerebro con facilidad”.¹⁰¹

Para explicitar el campo de acción formativo de la Ludoteca Cívica, articulado a la educación en y para la vida en democracia, es conveniente recordar que se ubica en el ámbito de la educación no formal; sus estrategias de intervención educativa se fun-

¹⁰¹ Julio A. Cabrera Rodríguez, *Andragogía: ¿disciplina necesaria para la formación de adultos?*, Universidad Agraria de La Habana “Fructuoso Rodríguez Pérez”, <<http://www.gestiopolis.com/recursos/documentos/fulldocs/rrhh/andragogia.htm>> PDF [consulta hecha el 6 de marzo de 2014].

damentan en un enfoque constructivista, apoyado por una pedagogía lúdica vivencial para el desarrollo de habilidades para la resolución de problemas en el ámbito cívico ciudadano; los recursos en los que fundamenta el tratamiento didáctico y la estrategia metodológica¹⁰² se orientan hacia la construcción de un ambiente educativo que garantice el ejercicio de los valores y las prácticas democráticas; se emplean el diálogo y la racionalización; se vinculan los contenidos y los valores de la democracia y los derechos humanos con el entorno y la vida cotidiana de los participantes.

Esta caracterización general resume el basamento conceptual y metodológico con el que se busca dirigir las acciones de la Ludoteca Cívica a diversos sectores poblacionales, ampliando su espectro de atención a grupos específicos de la población de la Ciudad de México, promoviendo la participación de niñas, niños, jóvenes y hombres y mujeres adultos como prácticas centrales del proceso de ciudadanía en construcción.

¹⁰² Véase Instituto Electoral del Distrito Federal, *Educación cívica y personalidad democrática...*, op. cit., pp. 43 y ss.

Estructura metodológica de la Ludoteca Cívica

Desarrollo de la propuesta: metodología educativa para la formación de valores para la vida en democracia y los derechos humanos

El propósito del presente apartado es enmarcar la metodología educativa de la Ludoteca Cívica a partir de la experiencia y el aprendizaje obtenidos durante sus más de 13 años de trabajo. El esquema que sustenta su diseño parte del reconocimiento de que todo proceso educativo requiere clarificar los contenidos con los cuales se propone formar a un sujeto, qué tipo de sujeto se desea formar y con qué métodos se pretende lograrlo.

Cabe señalar que la información que aquí se presenta no es exhaustiva en la descripción de la experiencia de la Luci. Es un punto de partida, una guía que busca acompañar el diseño e implementación de un sinnúmero de intervenciones educativas para tan diversos públicos como contextos educativos demande la ciudadanía.

Por la importancia y complejidad que representa este reto, se retoman en buena medida las reflexiones y los análisis del trabajo realizado en campo por parte de los educadores y se contrasta con algunos conceptos abordados de manera previa en este mismo documento.

Los fines

Definir el propósito de una metodología educativa para la formación en valores de la democracia implica revisar los propósitos institucionales en materia de educación cívica.

ca, que fueron definidos por el IEDF en su Programa Particular en Materia de Educación Cívica del año 2004 (PEC 2004-2005), un programa creado con carácter permanente.¹⁰³ Dichos propósitos son los que orientaron las diversas acciones de los años siguientes.

El Programa se apoya en el concepto de educación ciudadana que aporta Arles Caruso:

La educación ciudadana es el conjunto de acciones llevadas a cabo por diferentes instituciones y organizaciones sociales y políticas que tienen como objetivo el desarrollo de actitudes, valores, principios y normas de convivencia democrática y el desarrollo de competencias participativas en las esferas de decisión de la sociedad. Supone un proceso de organización consciente de los ciudadanos en los asuntos del país.

No se ocupa tanto por enseñar, sino se enfoca prioritariamente al proceso de aprendizaje, a cómo los ciudadanos aprenden y aprehenden su realidad individual y social; se estructura a partir de las necesidades de todos los destinatarios y fundamentalmente, privilegia el aprender a aprender que genera en consecuencia la autonomía de sus educandos.¹⁰⁴

Y concluye:

La educación cívica, por una parte, representa la fundamentación ética y política en que se sustenta y justifica el proyecto democrático de una nación, otorgándole sentido y finalidad. Por otra parte, la educación cívica promueve y difunde los conocimientos y valores, a partir de los cuales la convivencia entre la población puede adquirir mayor armonía [...] la educación cívica, ya sea formal o no formal, contribuye al fortalecimiento de la democracia pues prepara a las personas para vivir en una sociedad regulada por leyes, y organizada en instituciones democráticas; les provee de herramientas ético racionales para guiar sus intereses individuales a favor de la colectividad.¹⁰⁵

Como ya se mencionaba anteriormente, de acuerdo con el PEC vigente, la actividad “Educación para la vida en democracia” busca contribuir al desarrollo de la vida democrática y difundir la cultura cívica y democrática. Tiene además como objetivo específico el siguiente:

Generar aportes para el desarrollo de prácticas, habilidades y competencias necesarias para la vida en democracia entre los habitantes de la Ciudad de México, aprovechando los recursos de

¹⁰³ La elaboración del PEC 2004-2005 con *carácter permanente* respondió a la intención de dar continuidad a los proyectos e iniciativas dirigidos a la formación ciudadana de los habitantes del Distrito Federal, con el objeto de alcanzar una mejor y mayor participación de la ciudadanía en el desarrollo democrático. Este criterio se encuentra en las Políticas Generales del IEDF aprobadas por el Consejo General el 15 de enero de 2000.

¹⁰⁴ Arles Caruso, “Introducción al diseño de proyectos de educación ciudadana”, en *Educación para la democracia, portafolio del formador*, diplomado Formación de educadores para la democracia, Pátzcuaro, CREFAL-IFE-ILCE, 2002, citado en PEC 2004-2005.

¹⁰⁵ Instituto Electoral del Distrito Federal, *Programa Particular en Materia de Educación Cívica 2004-2005*, documento aprobado por la Comisión de Capacitación Electoral y Educación Cívica el 19 de septiembre de 2003, p. 14.

la educación no formal, mediante procesos lúdicos y vivenciales; promoviendo la participación de niñas, niños, jóvenes y adultos, como prácticas centrales del proceso de ciudadanía en construcción; y fomentando la colaboración interinstitucional en favor de los procesos educativos y formativos en los principios y valores que dan sustento al régimen democrático; todos ellos, a través de la implementación de talleres, intervenciones y presentaciones educativas así como del establecimiento y operación de acuerdos de apoyo y colaboración interinstitucional con autoridades, organizaciones y otros agentes educativos interesados.¹⁰⁶

Este objetivo encuentra afinidad con los objetivos y la metodología educativa que propone el Instituto Interamericano de Derechos Humanos, los cuales

apuntan a construir prácticas de interrelación, de organización y de gestión colectiva. Al decir 'prácticas' decimos acciones, conductas cotidianas concretas que, precisamente por ser de naturaleza democrática y respetuosa de los derechos humanos, deben ser conscientes y asumidas libremente. Desde esta perspectiva se rechaza cualquier adoctrinamiento dogmático o influencia condicionante que pretenda producir respuestas automáticas y mecánicas. Por el contrario, la meta es formar sujetos para una acción autónoma, crítica y responsable guiada por principios éticos.¹⁰⁷

Posteriormente, el IIDH concluye también que el propósito de la educación para la vida en democracia, en términos generales, busca promover en los sujetos:

1. Conciencia y comprensión de la forma en que una sociedad democrática puede y debe funcionar, como sistema legal y político y como cultura de convivencia.
2. Internalización de los valores que sustentan la democracia y los derechos humanos y formación de actitudes acordes con ellos, incluyendo el interés, la preocupación y la voluntad de contribuir a su defensa y mejoramiento.
3. Competencia en las prácticas necesarias para participar de manera plena en una democracia y trabajar eficazmente por mejorarla.

Lo anterior permite observar el acuerdo entre ambas instituciones acerca de las finalidades de la educación para la vida en democracia. Ambas encuentran que el camino educativo para construir esas prácticas democráticas requiere estrategias que incluyan estos tres componentes: conocimientos, habilidades y actitudes.

Es por eso que la presente propuesta de metodología educativa espera preparar a los sujetos en y para la vida en democracia y tiene como finalidad del proceso formativo buscar la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y la disposición de actitudes para aprender y enseñar a vivir juntos y, a su vez, favorecer el conocimiento, internalización y práctica de valores y derechos humanos que dan sustento al sistema de relaciones humanas en la sociedad democrática.

¹⁰⁶ Instituto Electoral del Distrito Federal, PEC 2014.

¹⁰⁷ Ana María Rodino, *Educación para la vida en democracia...*, pp. 13-14.

Los sujetos

En concordancia con el punto anterior, es necesario definir otro componente de la propuesta: el vínculo que se establece entre los actores del hecho educativo, en este caso el educador y el educando.

El acto o hecho educativo tradicional enfatiza la centralidad de los modelos en los contenidos, es decir, en torno al logro de objetivos de aprendizaje, la adquisición de conocimientos y el dominio de ciertos contenidos. En este caso, el eje fundamental se ubica en el educador como función sustantiva, y su preocupación en cómo transmitir conocimientos para que puedan ser aprendidos.

La propuesta educativa del IEDF, en cambio, ha centrado siempre su finalidad en el proceso formativo, esto es, en torno al conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se pretende desarrollar. Esto implica ubicar el eje fundamental en el educando, en cuanto protagonista del hecho educativo y de la construcción de sus aprendizajes.

Esta idea se complementa cuando se observa que el IEDF reconoce al ciudadano como protagonista de la democracia, como el sujeto que se rige por las normas de la sociedad democrática, por la serie de facultades y responsabilidades que le confieren la calidad de ciudadano, entendiendo la ciudadanía como la condición jurídico política que le otorga al sujeto una serie de derechos y obligaciones frente a la colectividad.¹⁰⁸

Desde una perspectiva actual, el IEDF tiene claro que el ejercicio de la ciudadanía no emerge de manera natural en el sujeto con la mayoría de edad, sino que requiere un sólido andamiaje que le permita sostener “su participación de manera activa y consciente en la eliminación de obstáculos de la igualdad, en la tarea de garantizar la plena vigencia y protección de los derechos humanos y la vida democrática, así como en la construcción de la igualdad para todas las personas que integran la sociedad”.¹⁰⁹

Dada la finalidad que persigue esta propuesta metodológica –contribuir en la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y la disposición de actitudes para aprender y enseñar a vivir juntos y, a su vez, favorecer el conocimiento, la internalización y la práctica de valores que dan sustento al sistema de relaciones humanas en la sociedad democrática–, la Ludoteca Cívica busca dirigir sus acciones a amplios sectores de población, sin excluir grupos de edad, sexo, condición socioeconómica o cultural alguna, pues se comprende que la elaboración de estos saberes requiere del acompañamiento formativo en cualquier etapa de la vida.¹¹⁰

En términos del hecho educativo, estas consideraciones sustentan la perspectiva con que se enfoca al educando, mucho más allá de su papel desde un punto de

¹⁰⁸ Instituto Electoral del Distrito Federal, PEC 2004, documento citado, p. 10.

¹⁰⁹ PEC 2004, documento citado, p. 12.

¹¹⁰ Un ejemplo de ello se encuentra en la discusión actual sobre la construcción del concepto de ciudadanía temprana. Para mayor referencia, véase Sánchez y Esparza, *Aprendiendo a convivir con derechos y democracia. Construcción de ciudadanía temprana*, CDHDF-SEDESOL, México, 2010.

vista meramente didáctico. En sentido amplio, este sujeto de aprendizaje¹¹¹ elabora y reelabora en el espacio que ofrece la Ludoteca Cívica sus habilidades para relacionarse con los demás, sus procesos internos para la toma de decisiones, sus recursos para resolver conflictos de convivencia cotidiana, en suma, elabora ante sí mismo la posibilidad de personificar una manera de ser democrática y de experimentar una forma de vivir en democracia.

Los educadores

En la Ludoteca Cívica, el educador es quien se encarga de diseñar e implementar las intervenciones educativas con los diferentes públicos que atiende en la Ciudad de México. Pero más allá de las actividades operativas y didácticas de las intervenciones educativas, todo su quehacer se orienta por un principio fundamental: educar en la democracia para la democracia. Es por eso que todas las actividades que pueda realizar en torno al hecho educativo tienen como finalidad prepararse y preparar las condiciones propicias para permitir a los educandos ejercer los valores de la democracia, reflexionarlos, vincularlos a su entorno para solucionar conflictos y analizar su importancia y beneficios en lo individual y lo colectivo.

Silvia Conde asevera que en la educación ciudadana los educadores son sujetos en formación a la vez que formadores de sujetos de derecho que cuestionen las condiciones de justicia social, de violencia y de corrupción, es decir, personas capaces de vivir en democracia, en una sociedad en la que se respeten los derechos humanos. Para lograrlo, el educador debe mostrar congruencia entre lo que dice y lo que hace, conocer personalmente a los alumnos, buscar relaciones más humanas con los educandos, evitar las formas de autoritarismo o la ausencia total de límites, aplicar nuevas formas de trabajo en clase que propicien la participación del educando en las decisiones, así como la discusión de alternativas sin temor de entrar en el conflicto.¹¹²

Como el estado emocional influye poderosamente en el aprendizaje, y el educador lo sabe, es consciente de que debe crear un entorno seguro en el que los alumnos puedan asumir la responsabilidad de su aprendizaje. Por ello, él se asume como el

¹¹¹ Entendiendo el aprendizaje como un proceso de adquisición de conocimientos, valores, destrezas y modos de comprender el mundo, proceso que da forma humana a hombres y mujeres. Proceso siempre inacabado en relación con el medio social y en relación consigo mismo, en aproximación progresiva y cada vez más perfecta a una finalidad existente de antemano (paradigma de lo humano) y a la finalidad indeterminada de cada uno de los sujetos. Proceso crítico, abierto, creativo y evolutivo que presenta la necesidad de decidir cómo queremos vivir en relación con los demás y en relación con nosotros mismos; conocer la posibilidad de tal decisión supone usarla de modo consciente, libre y responsable (Josep María Puig, *La construcción de la personalidad moral*, Barcelona, Paidós, 1996, pp. 16 y 17).

¹¹² Silvia Conde, "Formación ciudadana. Elementos para un modelo pedagógico", documento inédito elaborado a solicitud expresa de la Dirección Ejecutiva de Capacitación Electoral y Educación Cívica del IEDF, 2002, p. 70.

agente directamente responsable de generar un ambiente educativo en congruencia con los valores de la democracia mediante la personificación de los mismos; es decir, él sabe que la calidad del ambiente educativo que genera depende del desarrollo de su propia personalidad democrática.

El educador busca alejarse lo más posible de las figuras tradicionales de autoridad o, mejor dicho, de autoritarismo, porque es consciente de que en la experiencia educativa de la formación en valores no sólo se aprenden los contenidos desde la dimensión conceptual, sino que principalmente se apropian desde la dimensión afectiva, producto de la interacción humana; es por ello que su código de conducta está regido por actitudes de congruencia, empatía, afectividad, asertividad, diálogo y escucha.

Se espera que los educadores establezcan relaciones fraternas con los alumnos y con sus compañeros; que reflexionen acerca del sentido y la direccionalidad de su trabajo, a fin de que lo conciban como vía para la transformación social; expliciten los elementos formativos del currículum oculto;¹¹³ promuevan situaciones de aprendizaje que integren los contenidos de la democracia a las diferentes situaciones relevantes de la convivencia de los educandos; acompañen la formación de los participantes para que se conciban como sujetos dignos de trato igualitario, respetuoso, incluyente, en el marco de un proceso participativo, democrático y crítico.

El equipo de educadores de la Ludoteca Cívica, independientemente de sus diferencias y discrepancias, conforma durante las intervenciones educativas un grupo de personas que confían unas en otras y comparten un objetivo común, pudiendo cada una utilizar sus puntos fuertes y contar con que las demás le ayudarán a superar sus puntos débiles. En ello encuentran el espacio para aprender continuamente unas de otras, enriqueciendo así su práctica educativa y realimentando a la Ludoteca Cívica desde las diferentes disciplinas profesionales de las que provienen.¹¹⁴

El educador es un agente activo en el logro de resultados, porque sabe que el fin de la formación en valores es lograr una convivencia democrática en todos los espacios de la sociedad, y aunque los objetivos se expresan en términos de lo que los participantes van a aprender, sabe de la importancia de desarrollar sus propias habilidades tanto en el terreno de la didáctica, como en el propio ejercicio de los valores, y por ello establece en cada intervención educativa los resultados que quiere lograr para sí mismo.

¹¹³ Phillip Jackson, en su trabajo *La vida en las aulas*, Madrid, Marova, 1975, llamó currículum oculto al plano de la vida escolar caracterizado por valores, prácticas y situaciones que, sin ser explícitos, formaban parte del contenido educativo.

¹¹⁴ Como ya se ha señalado, las intervenciones educativas de la Luci se han enriquecido con las aportaciones de psicólogos, pedagogos, antropólogos, artistas plásticos, comunicólogos, actores, educadores de preescolar, educadores para personas con necesidades especiales, comunicadores gráficos, docentes normalistas y sociólogos.

Los contenidos

En este apartado se expresa la dimensión conceptual de la propuesta metodológica para la formación en valores de la democracia. Se refiere al saber de los sujetos educativos e incluye la información y las nociones vinculadas con la democracia y sus valores, que se convierten en los contenidos de aprendizaje abordados en las intervenciones educativas de la Ludoteca Cívica.

La democracia

En su tarea educativa, el IEDF concibe la democracia como un sistema político y una forma de gobierno configurados en tres dimensiones: la competencia política por el poder público en elecciones populares periódicas, el respeto al orden constitucional expresado en la legalidad y la participación basada en el principio de soberanía popular con el que se reconoce que el poder público reside en la voluntad soberana de la ciudadanía. Además, la concibe como un sistema de relaciones sociales fundado en un conjunto de derechos que configuran la moral de la democracia, tales como la libertad, la justicia o la igualdad; el respeto a los derechos civiles, políticos, sociales, económicos y culturales; así como en el cumplimiento de responsabilidades tanto por parte de los gobernados como de los gobernantes.¹¹⁵

Entonces, la democracia no se agota en el simple ejercicio electoral, es algo más complejo ya que cubre de distintas maneras todas las acciones del poder público. En este sentido, la democracia que desde el IEDF se plantea parte del reconocimiento de múltiples dimensiones del proceso democrático. Sus fronteras van más allá de quién gobierna; se pasa a la cuestión más próxima y cotidiana de cómo gobierna, buscando resaltar la experiencia democrática, es decir, la forma en que dicho régimen es vivido por la gente.

Estas múltiples dimensiones del proceso democrático se reconocen cuando se identifica a la democracia como un “instrumento de las sociedades modernas para orientar la convivencia entre sus integrantes, tanto en lo político, como en lo social, a partir del reconocimiento de la igualdad de las personas, la soberanía popular y la observancia de la ley”.¹¹⁶

Por esa razón, se considera que la democracia está constituida por una dimensión política y una dimensión social.

La democracia política se refiere a la organización y división del poder público a partir de la voluntad ciudadana, la confrontación cívica entre partidos e ideologías para

¹¹⁵ Instituto Electoral del Distrito Federal, PEC 2004-2005, documento citado en extenso en este apartado, p. 7.

¹¹⁶ Véase Instituto Electoral del Distrito Federal, *Educación cívica y personalidad democrática*, op. cit., p. 29, para clarificar las dimensiones política y social de la democracia así como los valores que la conforman, pp. 29-31.

tener acceso a opciones de gobierno mediante el apoyo popular en los procesos electorales, así como el control de actos de autoridad a partir de un marco legal que protege a los gobernados y sus garantías individuales. La democracia electoral es entonces un componente de la dimensión política de la democracia, que permite traducir la voluntad ciudadana en representación popular que brinda legitimidad y estabilidad políticas, que son la base para el desarrollo de una nación, sus instituciones, su cultura, su economía y, en general, de los individuos que la conforman.

La dimensión social de la democracia se refiere al efecto de armonía y convivencia que el ejercicio de los valores genera dentro del sistema de relaciones sociales desde la vida cotidiana, a partir de la moral democrática que privilegia, por ejemplo, el diálogo y la tolerancia de cara a las divergencias que surgen en una sociedad plural, que reconoce la igualdad de las personas como un principio básico para enfrentar los conflictos y buscar la construcción incluyente y dialógica de acuerdos.

De este modo, la democracia, tanto en su dimensión político-electoral como en su dimensión social, tiene que ver con las formas de participar e interactuar: con la posibilidad de coexistir de manera armónica e incluyente, gracias a actitudes y prácticas basadas en el respeto a las personas y a la ley, con el reconocimiento de la igualdad y la dignidad de las personas, así como con el ejercicio de la tolerancia y el diálogo como medios para conciliar las divergencias.

La democracia constituye un ejercicio real y cotidiano que vincula a los actores, las reglas y los procedimientos para realizar la vida en sociedad; por ello, el IEDF, a través de sus diferentes acciones educativas con la ciudadanía, promueve una visión realista de la democracia, de tal forma que se pueda armonizar la tensión entre lo deseable y lo posible, entre lo ideal y lo real, buscando evitar visiones desmesuradas de lo que se espera de ella, visiones que a mediano o largo plazo puedan generar frustración en los educandos al contrastar lo aprendido con la realidad con la que se interactúa de manera cotidiana.

Los valores de la democracia

De acuerdo con lo que se ha expresado, la democracia es una forma de entender y practicar la convivencia social de acuerdo con determinados principios que en la vida cotidiana favorecen una interacción más armónica e incluyente gracias a la práctica de valores que se espera orienten y conformen su necesario correlato educativo: “supone que los integrantes de la sociedad asimilen un conjunto de valores que propicien una convivencia más justa y armoniosa”.¹¹⁷

Por ello, los valores de la democracia son el referente esencial para el trabajo educativo del IEDF. Algunas de las razones se exponen a continuación.

¹¹⁷ Pablo Latapí, *El debate de los valores en la escuela mexicana*, México, Fondo de Cultura Económica, 2003, p. 122; citado en Instituto Electoral del Distrito Federal, *Educación cívica y personalidad democrática...*, op. cit., p. 29.

En la visión del Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH),¹¹⁸ los conceptos de democracia y derechos humanos están indisolublemente unidos. La teoría y la experiencia histórica demuestran que sólo en un estado de derecho democrático es posible que se reconozcan los principios de derechos humanos; así como sólo se puede calificar a una sociedad de democrática cuando en ella se respetan tales derechos. Y esto no se refiere únicamente a su vigencia jurídica, sino a su realización efectiva en la cotidianidad.

Para el IIDH, la democracia es mucho más que una doctrina de acción política; es un modo y una cultura de vida. Es un sistema de relaciones humanas fundado en una legalidad aceptada por todos, dentro de la que se resuelven los conflictos y a la vez se expresan aquellos valores que sustentan los derechos humanos: la igualdad, la equidad, la solidaridad y la justicia, la libertad, la tolerancia a la diversidad y el respeto mutuo.

En la metodología educativa para la formación ciudadana, la relevancia de los valores de la democracia como contenidos de estudio radica en que su práctica indispensable haría posible la experiencia en la vida cotidiana de los dos grandes paradigmas de la sociedad actual.

Por un lado, como se ha mencionado, la democracia se sustenta en principios de convivencia definidos como la amplia participación en los asuntos de todos, la igualdad, la tolerancia, la pluralidad, el respeto, el diálogo y la responsabilidad, mediando las relaciones personales e institucionales en el sistema de convivencia democrático.

Por otro lado, los derechos humanos –el otro paradigma ético de la humanidad–, basados principalmente en la noción de dignidad humana, se concretan principalmente en la práctica de valores como la igualdad, la justicia, la fraternidad, la paz, la libertad y todos aquellos que se orientan hacia la construcción de un mundo más pacífico, donde impera la convivencia social, armoniosa y tolerante.

De esta manera, toda vez que se lleva a cabo una intervención educativa para la formación en valores de la democracia, se estará fomentando también la posibilidad de generar un espacio para el reconocimiento y ejercicio de las libertades fundamentales. En la medida en que son aceptados, practicados e internalizados, se espera que los valores de la democracia propicien como sociedad y humanidad mayores niveles de convivencia y respeto a la dignidad de las personas.

Esto se espera, porque los valores son considerados

apreciaciones, opciones y significantes que afectan a la conducta, configuran y modelan las ideas y condicionan los sentimientos de las personas. Deben ser elegidos libremente entre diversas opciones. Los valores de una sociedad se construyen gradualmente y están definidos por el lugar y el momento histórico que viven los individuos a partir de un proyecto de ser humano y sociedad. Han estado presentes a lo largo del desarrollo de la humanidad,

¹¹⁸ Ana María Rodino, *Educación para la vida en democracia...*, op. cit., p. 11.

han cambiado y ocupado diferentes jerarquías, están manifiestos en cualquier acto de la vida rigiendo nuestro comportamiento y formas de percibir el mundo.¹¹⁹

Ya se ha comentado cómo la sociedad actual valora la necesidad de relacionarse a partir de principios democráticos y la importancia de lograr que las personas orienten sus decisiones a acciones que garanticen el ejercicio de los derechos humanos. Por eso, el trabajo del IEDF en materia de educación cívica incorpora estos valores democráticos como contenidos educativos y orienta su labor hacia su promoción y práctica a través de diversos materiales y acciones educativas, entre ellas, las que se implementan desde la Ludoteca Cívica.

Los principales valores de la democracia que conforman la parte sustancial de los contenidos educativos del trabajo de la Ludoteca Cívica han sido abordados en el manual para educadores antes referido; sin embargo, se mencionan aquí con una visión enriquecida.

La **participación** es la acción de tomar parte, junto con otros, para alcanzar un objetivo común. Se participa cuando se está dispuesto a colaborar con los demás en actividades conjuntas para satisfacer una necesidad compartida. Por ejemplo, cuando alumnos, maestros y padres de familia se organizan para dar mantenimiento a las instalaciones de la escuela o cuando los vecinos de la colonia se juntan para gestionar servicios de mejora.

La participación da cuenta de la preocupación por defender el interés general tanto como el propio, por eso es uno de los rasgos de la vida democrática. Este interés se puede convertir en motor de la participación social y del cambio político cuando las ciudadanas y los ciudadanos van descubriendo lo que pueden hacer a título personal para contribuir al bien común y para generar nuevas actitudes basadas en el sentido de la responsabilidad, el diálogo constructivo, el espíritu de cooperación y la capacidad de iniciativa.

La preocupación por lo que ocurre, tanto en el entorno cercano como en el lejano, así como el despliegue de acciones concretas a favor del mejoramiento de dichos contextos, contribuye a la configuración de identidades (con los grupos de referencia, con la comunidad, con el país, con la humanidad) y de responsabilidades frente a la sociedad.¹²⁰

El **respeto** es la manera de tratar a las personas que parte del reconocimiento de que todas tienen los mismos derechos y la misma dignidad en cuanto seres humanos. En este reconocimiento se basa la recomendación de reciprocidad que aconseja a las personas tratar a los demás como a ellas les gustaría ser tratadas.

Piaget¹²¹ afirma que el respeto es un sentimiento fundamental que posibilita la adquisición de las nociones morales. Distingue entre dos tipos de respeto: uno, denomina-

¹¹⁹ Silvia L. Conde, "Formación ciudadana. Elementos para...", documento citado, p. 38.

¹²⁰ *Ibid.*, p. 79.

¹²¹ Jean Piaget, *La nueva educación moral*, Buenos Aires, Losada, 1960, p. 109.

do respeto unilateral, que implica una desigualdad entre el que respeta y el respetado, la presión de un superior sobre un inferior; y otro, llamado respeto mutuo, por el cual los individuos involucrados se consideran iguales y se respetan de manera recíproca.

En el marco de la educación moral, el respeto mutuo tiene por objeto constituir personalidades más autónomas y aptas para la cooperación, y así evitar que la persona sea coaccionada por elementos externos. La adhesión a los grupos y la cooperación, productos del respeto mutuo, se convierten en factores de la equidad, poniendo la justicia por encima de la autoridad. El respeto mutuo, como señala Piaget, es una especie de forma límite de equilibrio hacia el cual tiende el respeto unilateral; por lo tanto, el reto consiste en no descuidar ni el respeto mutuo ni el respeto unilateral, ya que los dos son esenciales para la vida moral.

Por su parte, Alfonso Fernández¹²² recupera otras formas coloquiales de lo que se entiende por respeto, como el miramiento y la consideración, para referir a formas de acatamiento o sumisión; al miedo, recelo o aprensión que pueden producir determinadas cosas, animales o personas; y, por último, cuando se llama respetuosas a manifestaciones y formas de relación con los demás que nacen de la mera cortesía. Destaca la importancia de no conformarse con estos significados de respeto, que distan mucho del reconocimiento del otro como una condición importante para la construcción de una práctica ciudadana basada en la igualdad en dignidad y derechos.

El autor menciona que, según Kant, el respeto en sentido moral sólo es posible entre sujetos morales que lo reconocen y lo asumen como un derecho que se conceden y una obligación que aceptan en el seno de la sociedad política. El respeto a otro no es primariamente respeto a la ley que el otro muestra, sino a la ley que se autorreconoce en la persona y que lleva a respetarla en la medida en que la persona se presente como digna de ello. El que uno se haga digno de respeto significa no sólo (como tantas veces se dice) que respete a su vez a los otros, sino también –y acaso principalmente, porque de ser así lo anterior se dará por añadidura– que comience por respetarse a sí mismo en aquellos aspectos en los que exige ser respetado. Al final va a resultar, en efecto, que el respeto primordial es el respeto a uno mismo.¹²³

El **diálogo** es el intercambio de opiniones e ideas de manera tranquila y pacífica, con la finalidad de dar a entender necesidades y razones propias, y al mismo tiempo escuchar, respetar, conocer y comprender las necesidades y razones de las otras personas, para tener la posibilidad de establecer un acuerdo mutuo.

Así, la falta de diálogo se expresa toda vez que no se da lugar a escuchar las necesidades y razones de los demás, cuando se impone por la fuerza la voluntad propia y, en casos extremos, se recurre hasta al grito y las agresiones físicas, que dan muestra

¹²² Alfonso Fernández Tresguerres, “Consideraciones acerca de lo que es y en qué consiste respetar”, *El Catoblepas*, núm. 73, marzo de 2008, p. 3, en <<http://www.nodulo.org/ec/2008/n073p03.htm>> [consulta hecha el 11 de marzo de 2014].

¹²³ *Loc. cit.*

de la falta de disposición a escuchar y llegar a acuerdos. Aunque el acuerdo no es condición indispensable para encontrar la presencia del diálogo, ya que es posible intercambiar ideas contrapuestas de una manera tranquila y pacífica para concluir que no es posible la compatibilidad de puntos de vista. Con ello se cumple la condición del diálogo, aunque no necesariamente del acuerdo.

Sin embargo, aunque no se compartan puntos de vista, siempre hay un diálogo a partir del cual, de manera implícita, ya se está de acuerdo sobre el valor del diálogo como práctica procedimental de la democracia. Para ello, la condición de escucha requiere un conjunto de habilidades que debe fomentar la cultura democrática como una actitud ante los otros que define al ser humano, que lo construye en su propio modo de relacionarse comprensivamente con las personas y con el mundo. Sólo mediante el diálogo y la escucha puede tener lugar una comprensión mutua de unos a otros, por eso es condición de la vida en democracia.

Sobre la trascendencia del diálogo para fortalecer la vida en democracia, Martín García y Puig Rovira señalan:

Considerar un tema y debatir entre diferentes puntos de vista obliga a desarrollar determinadas capacidades procedimentales como: escuchar, reconocer los argumentos de los demás, contrastarlos con los propios y elaborar mensajes claros. Aprender a dialogar supone el entrenamiento de procedimientos dialógicos. Pero el diálogo también es una finalidad moral (...) Favorecer la toma de conciencia sobre la valía moral del diálogo es también objeto de intervención educativa.¹²⁴

Los autores citados proponen facilitar el diálogo como una tarea necesaria para educar en valores, y lo explican en los siguientes cuadros:

¿Qué significa facilitar el diálogo? ¹²⁵	
Diálogo como método	• Aprender a dialogar mediante la práctica y la experiencia.
Diálogo como finalidad moral	• Ser consciente del valor del diálogo. • Valorar el diálogo como instrumento óptimo para aplicarlo en situaciones de controversia moral.
La colectividad: protagonista del diálogo	• Considerar colectivamente cuestiones significativas para los miembros del grupo.

¹²⁴ Xus Martín García y Josep María Puig Rivera, *Las siete competencias básicas para educar en valores*, op. cit., pp. 66 y ss.

¹²⁵ *Ibid.*

Elementos que cristalizan en el diálogo ¹²⁶	
Actitudes personales	• Mantener una actitud positiva y constructiva. • Esforzarse para entender a los demás. • Respetar la verdadera voluntad. • Respetar personalmente a los interlocutores. • Implicarse personalmente en el intercambio de razones.
Condiciones formales	• Aportar información necesaria y pertinente. • Estructurar la información de manera ordenada. • Exponer con claridad los puntos de vista. • Comprender correctamente las aportaciones de los demás.
Procedimientos morales implícitos. Juicio y comprensión	• Producir razones objetivas e imparciales. • Reconocer y comprender las particularidades de cada situación.

La comprensión y la práctica de estos elementos constituyen un apoyo que el educador puede ofrecer a los educandos para mejorar de manera gradual el intercambio de opiniones, puntos de vista o consideraciones que les permitan enriquecer el ejercicio del diálogo y con ello mejorar sus prácticas comunicativas y su convivencia democrática.

En esta dirección, Daniel Prieto dimensiona la importancia del diálogo cuando acuña el constructo *dialogicidad*,¹²⁷ cuyo sentido se significa como la práctica social de comunicación interpersonal sensible y con calidad basada en el entendimiento y el reconocimiento mutuos; la capacidad de ejercer empatía sin perder la autonomía, el respeto y la comprensión, dando cabida a la crítica y la autocrítica reflexivas en que los participantes del diálogo ponen en juego su inteligencia emocional y asumen una responsabilidad compartida para establecer acuerdos.

La **tolerancia** es aceptar, respetar y comprender a quienes tienen una manera de ser, pensar y/o actuar diferente a la propia, con la que no se está de acuerdo o simplemente no gusta. La tolerancia ayuda a convivir sin pretender imponer ideas u opiniones propias a los demás.

Pero recurrentemente el educador encuentra un malentendido generalizado en el trabajo de campo con diferentes públicos, donde la tolerancia es sinónimo de soportar o aguantar al otro e implica quedarse callado en una especie de implosión de emociones negativas como el enojo, por la desesperación ante lo diferente. De este modo, parece que el ejercicio de la tolerancia consiste en la falsa virtud de refunfunar mientras se libra al otro de la muy justificada y propia ira ocasionada por lo que se considera una errada forma de ser, pensar o actuar. Aceptar, respetar y comprender son verbos en la práctica de la tolerancia que no dejan lugar para otros como aguantar o soportar.

¹²⁶ *Ibid.*

¹²⁷ Daniel Prieto Castillo, *Discurso autoritario y comunicación alternativa*, México, Premiá, 1984.

Umberto Eco, preocupado por el rechazo social a las diferencias, hace una propuesta que parece ingenua, pero que muestra el inicio para aceptar la existencia de las diferencias y, algo más importante, el derecho a ser diferentes. Propone practicar ciertos ejercicios con los niños, pidiéndoles que descubran si en su zona viven personas diferentes a ellos y a su familia, que describan en qué consisten estas diferencias, que formen grupos de iguales y de diferentes y que, dentro de los grupos de iguales encuentren también diferencias, después de lo cual, dice Eco, hay que enseñarles que ser diferentes no significa ser malos.¹²⁸

En opinión de Mariflor Aguilar Rivero,¹²⁹ la tolerancia implica desarrollar la habilidad de observar que permita identificar al otro en su diferencia específica, y no solamente como un individuo diferente a uno mismo o igual a todos los demás; requiere flexibilidad para abstenerse de la negación y el rechazo a lo que se presenta como extraño, porque frente a los individuos o grupos diferentes del propio se tienen dos opciones: o bien rechazarlos y conformarse con lo idéntico a uno, o bien huir de la asfixia autorreferencial para salir al encuentro de los otros, en lugar de elegir permanecer encerrado en la propia torre de marfil.

Esto sólo se logra con la formación de la voluntad para escuchar respetuosa e igualitariamente. Para lograr un trato incluyente se requiere un conjunto de habilidades y virtudes que debe fomentar la cultura democrática. Ante las diferentes formas de ser, pensar y actuar se necesita disposición para tomar los riesgos de encontrarse con lo distinto, hace falta una fuerte disciplina que permita conseguir la fuerza para admitir que a veces no se comprende completamente la experiencia a la que nos enfrenta la diversidad y que, por eso, hay que seguir escuchando, hay que seguir dialogando para intentar comprender.

Pero “comprensión” no en el sentido “intelectual” de entender; tampoco se trata de comprender en el sentido de que se entienda el significado de cada una de las palabras de quien habla. Se trata de comprender, en el sentido de apreciar lo que los otros dicen; comprender es penetrar en lo que se dice, profundizar en ello, porque aunque el significado de las palabras puede ser comprendido de inmediato, su sentido más amplio, el contexto histórico-vivencial en el que se pronuncian, no siempre es comprendido de inmediato. La comprensión en la tolerancia alude al encuentro, la unión, la confluencia en los vínculos interpersonales. Sólo cuando se escucha, respeta y comprende incluso aquello con lo que no se coincide, se tiene la oportunidad de repensar y enriquecer la propia opinión y la forma de mirar el mundo.

¹²⁸ Umberto Eco, “La fuerza de la cultura podrá evitar el choque de civilizaciones”, España, *El País*, 12 de junio de 2002, citado en Mariflor Aguilar Rivero, “Cultura de escucha, condición de la democracia”, en Instituto Electoral del Distrito Federal, *Ensayos* (trabajos ganadores del concurso de Ensayo 2004), México, 2004.

¹²⁹ Mariflor Aguilar Rivero, “Cultura de escucha, condición de la democracia”, en Instituto Electoral del Distrito Federal, *Ensayos* (trabajos ganadores del concurso de Ensayo 2004), México, 2004.

El **pluralismo** es la expresión, el reconocimiento y la inclusión armónica de las diferentes formas de ser, pensar y actuar, lo que enriquece a la sociedad, a la cultura y al mundo como humanidad. El pluralismo permite la coexistencia de la diversidad en un mismo espacio; así, por ejemplo, en México se pueden encontrar católicos, judíos, librepensadores, protestantes y otras convicciones religiosas que conviven, de la misma forma que lo hacen las personas con distintas posturas ideológicas o políticas, dentro de la gran variedad cultural que posee el país.

En esa dirección,

la fórmula democrática parte de reconocer ese pluralismo como algo inherente y positivo en la sociedad que debe ser preservado como un bien en sí mismo. No aspira a la homogeneización ni a la unanimidad porque sabe que la diversidad de intereses y marcos ideológicos diferentes hacen indeseable e imposible –salvo con el recurso de la fuerza– el alineamiento homogéneo de una sociedad.”¹³⁰

El pluralismo no se concibe sin la tolerancia y sin el diálogo; se requiere el desarrollo de la sensibilidad para percibir lo que hay o puede haber en común entre los individuos, para atender todo aquello que contribuye a crear o a romper los lazos comunitarios. Lo importante es que las diferencias aceptadas mediante la tolerancia no distancian a los individuos sino que los acercan. Y esto también es importante para la democracia, porque si bien es indispensable pensar las formas específicas de exclusión y de marginación, así como la naturaleza distintiva y diferencial de cada grupo social, es también necesario pensar los elementos en común que hagan posible las solidaridades en la colectividad, enriqueciéndose mutuamente.¹³¹

La **igualdad** es una condición inherente a las personas en cuanto seres humanos, que implica reconocer y tratar de la misma manera a todos los miembros del grupo social. Reconocer la igualdad es aceptar que todas las personas tienen el mismo valor y actuar en consecuencia, es decir, sin hacer distinciones en el trato por ninguna condición ni preferencia específicas.

Estas distinciones de trato se traducen en actos de discriminación, la que, según la Comisión Nacional para Prevenir la Discriminación,

es una práctica cotidiana que consiste en dar un trato desfavorable o de desprecio inmerecido a determinada persona o grupo, que a veces no percibimos, pero que en algún momento la hemos causado o recibido. Hay grupos humanos que son víctimas de la discriminación todos los días por alguna de sus características físicas o su forma de vida. El origen étnico o nacional, el sexo, la edad, la discapacidad, la condición social o económica,

¹³⁰ Luis Salazar y José Woldenberg, *Principios y valores de la democracia*, México, Instituto Federal Electoral (Cuadernos de cultura política, núm. 1), 2001. En Instituto Electoral del Distrito Federal, *Guía para la implementación de las presentaciones educativas de la Ludoteca Cívica Infantil*, México, IEDF, 2010, p. 14.

¹³¹ Mariflor Aguilar Rivero, *op. cit.*

la condición de salud, el embarazo, la lengua, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil y otras diferencias pueden ser motivo de distinción, exclusión o restricción de derechos.”¹³²

Así mismo menciona que los efectos de la discriminación en la vida de las personas son negativos y tienen que ver con la pérdida de derechos y la desigualdad para acceder a ellos; lo cual puede orillar al aislamiento, a vivir violencia e incluso, en casos extremos, a perder la vida.

Pero, para efectos de la *Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación*, se entenderá por discriminación cualquier situación que niegue o impida el acceso en igualdad a cualquier derecho, pero no siempre un trato diferenciado será considerado tal. Por ello, debe quedar claro que, para efectos jurídicos, la discriminación ocurre solamente cuando existe una conducta que demuestra distinción, exclusión o restricción, a causa de alguna característica propia de la persona que tenga como consecuencia anular o impedir el ejercicio de un derecho.

Desde la perspectiva de Judit Bokser, la discriminación es un fenómeno social difuso cuyos discursos y prácticas fluyen por los canales de lo individual, lo colectivo y de las políticas públicas, de modo que no siempre los actores son conscientes de sus prácticas discriminatorias. Esto va más allá de la perspectiva jurídica antes mencionada, porque pone de manifiesto la complejidad del fenómeno de la discriminación al establecer una diferencia entre la conciencia discursiva de los actos discriminatorios y la conciencia práctica de los mismos. Esta distinción permite comprender cómo, a través de los procesos institucionalizados en la vida cotidiana, la discriminación es un fenómeno invisible, que encubre o niega la exclusión de los otros seres humanos ocultando los prejuicios que constituyen el mayor elemento de discriminación y que posibilita a los individuos el discriminar.¹³³

En tal sentido, desde un contexto democrático, se parte de la necesidad de construir políticas públicas en las que se torne central el enfoque de la inclusión social, comprendida como el proceso mediante el cual se realizan esfuerzos para asegurar la igualdad de oportunidades para todas las personas, independientemente de su origen, de tal modo que puedan alcanzar su pleno potencial en la vida.¹³⁴

¹³² <http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=pagina&id=84&id_opcion=142&op=142> [consulta hecha el 16 de marzo de 2014].

¹³³ Judit Bokser, “Construcción democrática y procesos de discriminación”, conferencia dictada en el marco del 3er Curso Internacional de Alta Formación: Políticas Públicas de Igualdad para una Sociedad de Derechos, Ciudad de México, Conapred, 8 de octubre de 2013, material facilitado en archivo electrónico por el Conapred.

¹³⁴ Ricardo Bucio Mújica, “Políticas públicas con enfoque de igualdad y no discriminación para promover el cambio cultural hacia una sociedad democrática y en paz”, conferencia dictada en el marco del 3er Curso Internacional de Alta Formación: Políticas Públicas de igualdad para una Sociedad de Derechos, Ciudad de México, Conapred, 8 de octubre de 2013, material facilitado en archivo electrónico por el Conapred.

La **responsabilidad** es la capacidad de prever y asumir las consecuencias de nuestros actos y decisiones, tanto para nuestra propia persona como para los demás y el entorno. Cuando alguien es responsable, se compromete con su decisión y con el entorno.

La palabra responsabilidad tiene su origen en la latina “responsum”; es un sustantivo abstracto que deriva del verbo responder (en latín “respondere”), que implica hacerse cargo, contestar. La responsabilidad implica asumir las consecuencias de las acciones propias, pudiendo existir una responsabilidad moral, impuesta por la propia conciencia; o jurídica, establecida por las leyes, que se vincula a la conducta considerada antijurídica que libremente se eligió, para que se responda por ella. El que es responsable es aquel que está conectado directa o indirectamente con una consecuencia.

En el caso de la responsabilidad jurídica, ésta puede ser civil o penal. La primera importa hacerse cargo de las consecuencias económicas de su accionar; la segunda, de cumplir las penas impuestas, ambas tras un proceso judicial.¹³⁵

La **libertad** es la posibilidad de elegir y actuar sin presiones externas. Las decisiones tomadas en libertad deben tener en cuenta la responsabilidad para decidir lo mejor, considerando las posibles consecuencias para uno mismo y para los demás.

Algunos ejemplos del ejercicio de la libertad en lo personal y lo social:

Ejercemos la libertad cuando actuamos de acuerdo con nuestros gustos y preferencias, por ejemplo, cuando elegimos la profesión que nos gusta o la actividad laboral en que nos desenvolvemos, lo mismo que al decidir a qué candidato o partido político otorgamos nuestro voto. También en nuestro país se ejerce la libertad de expresión, que nos permite manifestar nuestras ideas y opiniones.¹³⁶

El Artículo primero de la Declaración de los Derechos Humanos establece al respecto:

Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros. Refiere la libertad de pensamiento, de conciencia, de religión, de opinión, de expresión, la libertad de reunión y de participar en la vida pública.¹³⁷

La **legalidad** es el cumplimiento de leyes y normas para lograr una mejor convivencia en la comunidad. Favorece que no se violen los derechos de las personas.

Silvia Conde señala que el saber participar a través de los canales y las formas legalmente establecidos es una de las habilidades más importantes a desarrollar desde el espacio escolar en la formación de sujetos con una moral democrática, pues la elaboración de reglamentos por grupo es el proceso legislativo de la escuela, el espacio

¹³⁵ En <<http://deconceptos.com/ciencias-juridicas/responsabilidad#ixzz2wLFQyDvA>> [consulta hecha el 18 de marzo de 2013].

¹³⁶ Instituto Electoral del Distrito Federal, *Educación cívica y personalidad democrática*, op. cit., p. 33.

¹³⁷ En <<http://www.un.org/es/documents/udhr/>> [consulta hecha el 18 de marzo de 2013].

en el cual se establecen los derechos, los límites y las responsabilidades de cada cual. A través de los reglamentos que cada grupo elabora, los alumnos reconocen que tienen límites claros y se impulsa la comprensión de la doble dimensión de la legalidad democrática: existen normas generales instituidas que se deben respetar porque se basan en acuerdos previos, pero también se legitima la facultad de los sujetos para modificarlas y definir reglamentos específicos que las pongan en operación.

La regla como acuerdo de convivencia, frente a la regla como restricción de la conducta, posibilita la comprensión del bien común y del impacto de acciones propias sobre los demás, ya que no se prohíbe por razones abstractas –está mal, se ve feo, es pecado o no es justo–, sino que se regula la acción sobre la base de condiciones mínimas para convivir en grupo.

Es sustantivo para la vida democrática comprender la importancia que las reglas tienen en la configuración de las relaciones sociales y en el desarrollo de un sentido de justicia; por ello, los maestros suelen iniciar la elaboración de los reglamentos con la reflexión sobre su utilidad. Esta reflexión es especialmente necesaria en los primeros grados, en los que circula la concepción del carácter prohibitivo de las reglas. Considerar las reglas como restricciones a la conducta impuestas por otros puede responder a las características generales del desarrollo moral de estos alumnos.¹³⁸

La organización de los contenidos

Los valores de la democracia antes expuestos son los contenidos de la presente metodología educativa para la formación ciudadana y se organizan en torno a las directrices fundamentales que se exponen a continuación.

Esta metodología recupera la visión de que la práctica de un valor entraña necesariamente la de otros valores más.¹³⁹ Los valores se vinculan y se condicionan mutuamente, un ejemplo de lo cual se encuentra al identificar la tolerancia como un medio para respetar, aceptar y comprender las diferentes formas de ser, pensar y actuar que caracterizan la riqueza de una sociedad diversa y plural en la que el diálogo es una herramienta indispensable para intentar llegar a acuerdos en los temas de interés común. Así, la mayor parte de los valores están relacionados entre sí y son interdependientes en términos generales, de modo que es altamente formativo el abordarlos como grupos de valores que son puestos en marcha cuando se practica al menos uno de ellos.

Aunque se pueden encontrar fácilmente los vínculos entre otros valores (el arte de tomar decisiones como un acto de libertad, en un marco de legalidad, pensando en

¹³⁸ Silvia Conde, “La formación de sujetos con una moral democrática”, en <<http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=351>> [consulta hecha el 10 de marzo de 2014].

¹³⁹ La noción del vínculo de los valores se ha elaborado desde los primeros años del trabajo de la Luci, y se ha abordado de varias maneras en la *Carpeta didáctica para la formación de valores en la democracia* y en *Educación cívica y personalidad democrática*, op. cit.

asumir responsablemente las posibles consecuencias), no se presenta aquí una propuesta inamovible de cómo es que se vinculan, puesto que la manera de agruparlos en el hecho educativo es resultado del análisis que parte de las problemáticas de convivencia cotidiana que cada contexto específico presenta.

Sin embargo, esta forma de agrupar y presentar los contenidos supone al menos una forma de organización mayor: el concepto de democracia entendida como una forma de vida,

ese ideal que implica la aplicación de los procedimientos democráticos, y el ejercicio de sus valores, en la esfera de gobierno, en las instituciones y en la vida cotidiana. Tanto en lo público como en lo privado las personas actúan y se relacionan observando un conjunto de disposiciones éticas para la tolerancia, la pluralidad, la autorregulación, la cooperación, el respeto, el diálogo, y la responsabilidad y se mantienen en la búsqueda de la igualdad, la justicia, la fraternidad, la paz, la libertad para todos expresión de los valores cívicos como en el ejercicio de los deberes.¹⁴⁰

La Ludoteca Cívica Infantil (Luci) ha trabajado desde sus inicios con estas concepciones de la democracia y sus valores, y es por ello que, para efectos didácticos, tradujo estas nociones en una sola frase que le permitiera abordar su contenido de manera más cercana con todo tipo de público y, a partir de ello, profundizar en su comprensión: “La democracia es un conjunto de valores que nos permite convivir”.¹⁴¹

Son los sujetos, el sujeto, quien elige, tanto en la esfera pública como en la privada, en el ámbito electoral el rumbo de gobierno, y en el ámbito de su vida cotidiana el tipo de relaciones que entabla con las personas en sus círculos de influencia más cercanos.

Son los sujetos quienes toman las decisiones en la estructura de las instituciones del sistema democrático:

El ciudadano es un individuo que está en posibilidad de tomar decisiones en el ámbito público, en la posibilidad de elegir es que radica la gran subversión democrática: la condición de súbdito a ciudadano. El ciudadano vive su condición desde diversas trincheras: al opinar y debatir libremente, al informarse, al organizarse para defender sus derechos, al ocupar un cargo público, al cumplir sus obligaciones. En fin, la ciudadanía como estatus y experiencia cotidiana, confirma el correlato de la democracia.¹⁴²

En el diseño de las intervenciones educativas, este criterio es también muy importante para la organización de los contenidos, ya que se debe observar el tipo de decisiones que los sujetos toman en cada contexto cuando se enfrentan situaciones

¹⁴⁰ Silvia Conde, *Educación para la democracia. La educación ciudadana basada en el desarrollo de competencias cívicas*, Instituto Federal Electoral, 2004, p. 13.

¹⁴¹ Instituto Electoral del Distrito Federal, *Guía para la implementación de las presentaciones educativas de la Ludoteca Cívica Infantil*, documento citado, p. XLIII.

¹⁴² Instituto Electoral del Distrito Federal, PEC 2004-2005, documento citado, p. 11.

de práctica de valores. Es decir, se observa si en la mayor parte de las ocasiones optan por dialogar o por ser violentos; por expresar sus opiniones o quedarse callados; por apoyar al que se equivoca o burlarse de él; por expresar sus sentimientos o insultarse; entre otros ejemplos que se pueden mencionar, sin ahondar por ahora en los respectivos matices de su conducta.

Estas observaciones permiten identificar una ruta de aprendizaje significativo durante la intervención educativa: ¿qué valores abordar primero?, ¿con qué urgencia?, ¿con qué nivel de profundidad? Se plantean estas preguntas para seleccionar y organizar los contenidos de conformidad con el grado de pertinencia y relevancia que el contexto de convivencia específico demande. Pero sin importar cuáles sean las estrategias didácticas empleadas, siempre se orquesta la organización de los contenidos en torno a uno de los mensajes más importantes: “Tú eres el protagonista de la democracia, tú eliges si haces de la democracia tu propia forma de vivir”.

Los medios

Para comprender el sentido formativo de este elemento de la metodología, se parte de la revisión del sentido del término *valor*,¹⁴³ con la única intención de observar aquellas características y funciones del término que justifican la pertinencia de los medios para la formación ciudadana que se plantean a continuación.

Medios para la formación de una personalidad democrática

El sentido más general del término valor indica selección o preferencia, y así se dice que una acción, persona u objeto tienen valía o son valiosas en comparación con otras. Es decir, indica que son objetos de elección para el hombre pues son preferibles a otros.

Enseguida está el sentido moral del término, que se refiere a la elección de lo bueno y lo correcto, en cuanto los valores realizan o hacen posible desde las acciones la manifestación de los rasgos esenciales del hombre. En sentido social, se expresan en los principios y las normas que tienden a regular la conducta.

En tal sentido, los valores morales (elegidos) son el fundamento de la moral (acciones). En términos del sujeto que actúa y elige, los valores morales provienen de su libertad, y como se refieren a la acción de elegir, son de orden práctico. Es por ello que uno de los elementos que sustentan esta propuesta es **el ejercicio de los valores de la democracia**. La formación de una moral democrática se orienta a que los sujetos

¹⁴³ La revisión se apoyó en la obra de José Bonifacio Barba, *Educación para los derechos humanos*, México, Fondo de Cultura Económica, 1997, pp. 43-54, en la que el autor retoma el análisis de la cuestión realizado con el auspicio de la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas en la Universidad de Aguascalientes.

elijan accionar desde los valores de la democracia, derivado de que éstos se prefieren por encima de otras maneras de relacionarse.

El sujeto que elige no existe en abstracto, existe siempre inmerso en un principio de realidad biológica, económica, social, cultural, entre otras. El estudio de los valores como elementos culturales básicos se desarrolló desde la antropología cultural; el tema adquirió gran relevancia para comprender comportamientos y acciones sociales y se llegó a la idea de que existe un aprendizaje masivo de generalizaciones en circunstancias afectivas específicas. De ahí la importancia de **vincular los contenidos de la democracia al entorno y la vida cotidiana de quien aprende**, pues las propiedades que sustentan el valor sólo son valiosas potencialmente: para hacerse efectivas es indispensable que el objeto se encuentre en relación con el hombre, con sus intereses y necesidades.

Desde la filosofía del valor, éste es descubierto por la conciencia, al preferirlo. En esos valores que se prefieren se funda el sentido de la propia existencia, pues forman el reino del propio valer. El análisis de los valores como actos de preferencia descubre el valor como fundamento de las concepciones del mundo y de la vida. En esta consideración del valor se subraya la toma de decisiones a partir de los modelos integradores que el ser humano crea cognitivamente a **través de procesos de racionalización**, es decir, la existencia racional de objetos de valor es un fenómeno de conocimiento y de orientación que produce significado a la vida humana, a la manera en que el sujeto se percibe a sí mismo, su identidad, su personalidad.

El valor tiene una existencia continuada, es decir, no deja de existir, pero esto no significa que los valores sean absolutos, pues hay cambios en su organización jerárquica que se manifiestan en su integración y sus prioridades. Los valores y su sistema pueden variar por factores como la socialización, los cambios o trastornos culturales, el desarrollo socioeconómico, los procedimientos experimentales para ello, la educación, entre otros.

Las acciones educativas intencionadas en el desarrollo de estos procesos conciben el fenómeno educativo del desarrollo moral como histórico y social, situacional y experiencial, dependiendo siempre de condiciones externas para su realización. Pero la educación moral estará condicionada fundamentalmente por la existencia de la moralidad predominante en el ambiente social, en el contexto educativo. En este sentido es que la Ludoteca Cívica ha encontrado en la **actitud lúdica y el juego colaborativo los medios más adecuados para generar ambientes educativos en los que se exprese la moralidad democrática**.

Esto es porque las relaciones entre las personas que juegan de manera colaborativa y no competitiva suelen generar ambientes donde se convive de manera solidaria, respetuosa, incluyente, igualitaria y tolerante ante las diferentes formas de resolver las tareas, y donde prevalecen actitudes afectivas, empáticas, asertivas, de diálogo y escucha ante los conflictos. Todo ello facilita la posibilidad de que los educandos experimenten el beneficio de sentirse escuchados atentamente por el grupo, de sentirse

comprendidos y apoyados ante un posible error cometido, de sentirse incluidos cuando tienen una opinión diferente a la de la mayoría. Experiencias como éstas son las que podrían aumentar la posibilidad de que los sujetos consideren valiosa la práctica del diálogo, de la tolerancia o la diversidad y, con ello, la posibilidad de trasladar el ejercicio de valores democráticos a otros momentos y espacios de convivencia, es decir, que elijan desde una moral democrática.

De este último punto se deriva uno de los principios básicos que sustentan el trabajo de la Ludoteca Cívica: la convicción de que educar para la convivencia democrática sólo es posible a partir de la vivencia de los valores, si es que se desea lograr una auténtica formación que favorezca el fortalecimiento de una personalidad democrática.

Perspectiva educativa para formación en valores de la democracia

Antes de explicar con detalle en qué consiste cada uno de los elementos de esta propuesta, es necesario abordar dos consideraciones importantes que dan estructura a la articulación de las acciones educativas de formación en valores.¹⁴⁴

Toda vez que el individuo no existe aislado, la cuestión valoral, moral y su estudio en la ética son cuestiones pertenecientes al campo de las relaciones interpersonales, no tienen sentido individual aislado. Aunque cada sujeto descubre, asume y vive sus opciones valorales, lo hace siempre en una relación con otros que le reconocen, respetan y garantizan esa construcción de su persona. En ello radica el punto nodal de la dignidad humana. De estas reflexiones se desprende que la moralidad ha estado vinculada históricamente con las relaciones humanas que tienen implicaciones para el bienestar de los otros.

Se entiende que la moralidad implica un cambio progresivo: su desarrollo significa un crecimiento en las habilidades para conformar un sistema personal de valores y, consecuentemente, para desarrollar aquellas habilidades para elegir y actuar moralmente. De ahí que otra forma de referirse al desarrollo moral sea formación moral, ya que el ser humano no tiene de manera inherente o natural un conjunto de valores o una posición moral. Por ello, las instituciones socializadoras se plantean serios problemas filosóficos, tanto para la filosofía del hombre como para la filosofía de la educación en particular, como los fines y los medios de la educación, la selección de los contenidos del currículo y su legitimación, la libertad del educando, el tipo de autoridad que se ejerce, las atribuciones y responsabilidades de los docentes, por mencionar algunos.

En este caso, la educación como proceso intencional busca la realización de un bien y un ideal de formación humanos. Por ello, se le puede comprender como una

¹⁴⁴ Véase José Bonifacio Barba, *op. cit.*, cap. III, "El desarrollo moral de la personalidad", pp. 70-98.

empresa valoral y moral. La democracia, los derechos humanos y los valores que les dan sustento en la vida de la sociedad democrática, en cuanto afirmaciones de bienes humanos, son un ideal de convivencia y formación.

Ahora bien, ya situados en el terreno, a la educación se le puede dar el significado de instrucción, de escolarización de la instrucción, de socialización escolar o, en el sentido que se pretende dar en congruencia con los valores, el significado de la educación como formación de la personalidad, donde los valores son el núcleo de la formación. En tal perspectiva, se considera a la educación un proceso de cambio, de perfeccionamiento, un proceso constructivo integrador en el que el rasgo esencial del aprendizaje será el de su significatividad para el sujeto.

Esta noción, cercana a la de los valores que dan sustento a la democracia y los derechos humanos, queda plenamente diferenciada de los sentidos de condicionamiento o de inductación; por el contrario, se enfoca en las acciones organizadas y ejecutadas para ayudar a las personas a alcanzar un determinado conjunto de fines, aquellos que elijan acordes con su dignidad,¹⁴⁵ por eso suele también llamarse educación humanista. Desde esta perspectiva, se requiere la formación de un tipo de personalidad docente poseedora e integradora de actitudes, habilidades y conocimientos que derivan de la visión de individuo que perfilan los derechos humanos.

Si se piensa en términos educativos, la gran aportación y transformación consiste en la incorporación de lo afectivo, lo valoral, lo actitudinal construido por el sujeto, como centro del aprendizaje. En ello ha consistido la transformación de la práctica educativa porque como ya es sabido, en el pasado los grandes protagonistas fueron los contenidos conceptuales. Pero desde esta visión humanista, los valores, las habilidades y los conocimientos son inseparables y siempre lo han sido. Los valores han estado en todo momento presentes en el ambiente de aprendizaje, en los estilos de enseñanza y de evaluación. Sólo que hoy la acción educativa debe diseñar de manera intencionada procesos formativos que se ocupen de la educación moral, pues las cuestiones éticas son los elementos cotidianos de la vida.

Ahora se retoma con mayor sentido la definición de Silvia Conde:

Los valores son apreciaciones, opciones y significantes que afectan a la conducta, configuran y modelan las ideas y condicionan los sentimientos de las personas. Deben ser elegidos libremente entre diversas opciones. Los valores de una sociedad se construyen gradualmente y están definidos por el lugar y el momento histórico que viven los individuos a partir de un proyecto de ser humano y sociedad. Han estado presentes a lo largo

¹⁴⁵ En este sentido, cabe incorporar una noción de dignidad humana en congruencia con las ideas planteadas. La dignidad de la persona "da al ser humano el derecho fundamental de realizar su finalidad, su destino. Es el derecho de alcanzar su propia esencia. Alcanzar su propia esencia significa que el ser humano tiene derecho a perfeccionar su propio ser en los órdenes que lo constituyen: intelectual, material, emocional, espiritual, social, físico" (M. Beuchot, en Material de estudio en archivo electrónico del taller "Equidad de Género", impartido a los funcionarios del IEDF por el Instituto de las Mujeres de Distrito Federal, 2011).

del desarrollo de la humanidad, han cambiado y ocupado diferentes jerarquías, están manifiestos en cualquier acto de la vida rigiendo nuestro comportamiento y formas de percibir el mundo. Por ello, no podemos decir que existan valores absolutos ni jerarquías aplicables a todas las personas.¹⁴⁶

Esta transformación en el currículum, en la estructura organizacional del sistema educativo, en la práctica docente, enfrenta retos muy particulares cuando la responsabilidad de la escuela ya no es adoctrinar ni instruir, porque en términos morales no basta con dirigir o aleccionar al educando. Hoy el objetivo central del hecho educativo en la educación moral es ayudar al educando a adquirir habilidades para valorar, es decir, para que desarrolle la capacidad de elegir sus propios valores. Por eso es que los conocimientos, las habilidades y las actitudes están al servicio de la toma de decisiones.

Pero tomar decisiones ante situaciones personales, familiares, laborales, sociales o en cualquier otro escenario implica un proceso de racionalización, de libertad, respeto, negociación, de diálogo y reflexión, considerando las relaciones con las demás personas en las que se refleja el sentido de la personalidad democrática, que supone el reconocimiento de los demás y de las propias circunstancias; habilidades y capacidades que potencialmente todos poseen y que como tales forman parte del desarrollo humano.¹⁴⁷

Al respecto, es conveniente retomar el pensamiento de Anthony Giddens, en “La democratización de la vida personal”, donde señala cómo a través de las relaciones libres e iguales se puede transformar la sociedad, para lo cual menciona cuatro puntos importantes:

1. La creación de circunstancias en las que las personas *puedan desarrollar sus potencialidades y expresar sus diversas cualidades*. Un objetivo clave es que cada individuo *debe respetar las habilidades de los demás*, así como su capacidad para aprender y fomentar sus aptitudes.
2. La protección respecto del uso arbitrario de la autoridad política y del orden coercitivo. Esto presupone que *se pueden negociar las decisiones* en cierto sentido, por aquellos a quienes afecta, incluso si éstas son tomadas por la mayoría para una minoría.

¹⁴⁶ Silvia Conde, “Formación ciudadana. Elementos para...”, documento citado, p. 38.

¹⁴⁷ De acuerdo con Raúl Ricardo Zúñiga Silva, el desarrollo humano “puede definirse como la formación integral de la persona humana por medio del desarrollo de su capacidad de ejercicio de la libertad y el compromiso para descubrir y vivir su vocación, ejerciendo responsablemente los medios para lograr tal fin”; el mismo autor refiere que las Naciones Unidas definen el desarrollo humano como “un proceso de realce de la capacidad humana, para ampliar las opciones y oportunidades de manera que cada persona pueda vivir una vida de respeto y de valor” (Raúl Ricardo Zúñiga Silva, “Modelo de capacitación electoral centrado en el instructor”, *Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, núm. 42, edición especial sobre democracia, derechos políticos y participación ciudadana, julio-diciembre de 2005, p. 269).

3. La implicación de los individuos en la determinación de las condiciones de su asociación. En este caso se presupone que *los individuos aceptan el carácter razonado y auténtico de los juicios de los demás*.
4. La *expansión de las oportunidades* económicas para desarrollar los recursos disponibles [...] cuando los individuos sean liberados de las cargas de la necesidad física serán más capaces de lograr sus propósitos.¹⁴⁸

Así, el momento humano por excelencia para la toma de decisiones es durante los problemas que el mundo real le presenta. Por ello, el hecho educativo debe presentar a los educandos situaciones en las que ellos puedan observar dos aspectos fundamentales que sólo un currículo problematizador permite experimentar:

1. Que los valores pertenecen al campo de la acción humana
2. Que pueden observar estas acciones, valorarlas y vivirlas

De lo anterior se derivan las siguientes implicaciones, de suma importancia: puesto que el sujeto no existe en abstracto, sino inmerso en un principio de realidad, y que el proceso de decisión-acción tiene implicaciones para el bienestar de los otros, el factor de éxito más importante para el desarrollo moral en el aprendizaje es el educador, el formador, toda vez que de él se pueden observar las acciones, valorarlas y vivirlas en el ambiente educativo que él genera. En un sentido muy preciso, se considera que el educador es el currículo, porque personifica el currículo.

Esto significa que,

independientemente de los medios, las estrategias del aprendizaje y la enseñanza, el educando aprehenderá los hábitos en el diario convivir con profesor y compañeros, directamente de observar cómo resuelve el profesor situaciones espontáneas, dado que la dinámica en el aprendizaje siempre es a la vez intelectual, emocional, valoral y relacional.¹⁴⁹

En el educador, el compromiso con la profesión se traduce entonces en un compromiso con la vocación, le implica el desarrollo de su propia personalidad moral; lo que equivale, para el propósito que nos ocupa, al compromiso con el desarrollo de su personalidad democrática.

Para la Ludoteca Cívica, este hallazgo y su experiencia en la generación de ambientes educativos democratizadores a través de la apropiación de una actitud lúdica es lo que explica la alta demanda de formadores de otras instituciones por que se comparta esta metodología educativa. Esto también da la pauta para reorientar esfuerzos y

¹⁴⁸ Anthony Giddens, *La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*, Madrid, Cátedra, 2000, citado en Raúl Ricardo Zúñiga Silva, *op. cit.*, p. 267.

¹⁴⁹ Philippe Perrenoud, *Diez nuevas competencias para enseñar*, tr. Anreú Judhit, 1.ª ed. SEP/Graó, México, 2004.

abordar principalmente intervenciones educativas con “formadores, en tanto, agentes multiplicadores de contenidos teóricos y metodológicos [...] así como revalorar la importancia de tender ‘redes de aprendizaje’ con educadores de otras instituciones”.¹⁵⁰

Entre esas instituciones interesadas están los centros de maestros, institutos electorales de otros estados, la Dirección General de Desarrollo Curricular de la Secretaría de Educación Pública (SEP), servidores públicos del Registro Civil, de la Secretaría de Finanzas del Distrito Federal, de la Dirección General de Tratamiento para Adolescentes, del Colegio de Formación Cívica y Ética en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, entre otras, además de los docentes y padres de familia de los planteles escolares visitados.

Para retomar el elemento problematizador al abordar contenidos de la formación en valores, conviene aquí tener presente lo que Rosa María Torres¹⁵¹ definió en torno al concepto de problema. Ella menciona que es una situación que requiere solución, y que para resolverla es necesario desencadenar acciones, estrategias y discusiones: un proceso en el cual se genera nuevo conocimiento. Considera que los problemas no se limitan a un área de conocimiento en particular, puesto que atañen a la vida misma, y que no sólo hay que desarrollar capacidades para solucionar problemas sino también para detectarlos, identificarlos, analizarlos y analizar sus soluciones.

En la misma línea de congruencia, desde el ámbito de lo cívico político, Rodríguez¹⁵² destaca que el hecho educativo se convertirá en espacio de formación ciudadana siempre y cuando:

1. Se oriente explícitamente en currículum y materiales a una formación democrática en el campo moral-cognitivo. Se requiere un currículum, es decir, una trayectoria de aprendizaje, de problemas, y no un currículum de contenidos aproblemáticos.
2. Se oriente a la creación de ambientes democráticos.

Ello requiere, tanto de los educadores como de los educandos:

1. Aprender a plantear discursivamente y resolver prácticamente problemas morales.
2. Aprender a deliberar y acordar con base en criterios comunes.
3. Aprender a convivir con otros en su medio y con el recurso abstracto de los valores para la convivencia democrática.

¹⁵⁰ Ana María Rodino, *Educación para la vida en democracia...*, pp. 7 y 23.

¹⁵¹ Rosa María Torres, “Contenidos curriculares”, en *¿Qué y cómo aprender?*, México, SEP (Biblioteca Normalista), 1988, pp. 60-81.

¹⁵² P. Rodríguez, “Estudio para el diseño de la estrategia de un programa de educación cívica en el Instituto Federal Electoral, 1988-2000”, México, Centro de Estudios Educativos [s/f].

Por todo lo anteriormente expuesto, la metodología se articula y se plantea a través de las líneas estructurales analizadas. Los esquemas que se presentan a continuación permiten exponerla de manera gráfica para su mejor comprensión. Se muestran así las líneas de trabajo de la metodología educativa desde la finalidad institucional; los propósitos educativos; los conocimientos, habilidades y actitudes que se instrumentan para articular una estrategia de intervención didáctica al servicio de la posible solución de problemáticas de convivencia en contextos específicos, y todos los elementos que puestos en marcha de manera simultánea permiten experimentar una convivencia democrática.

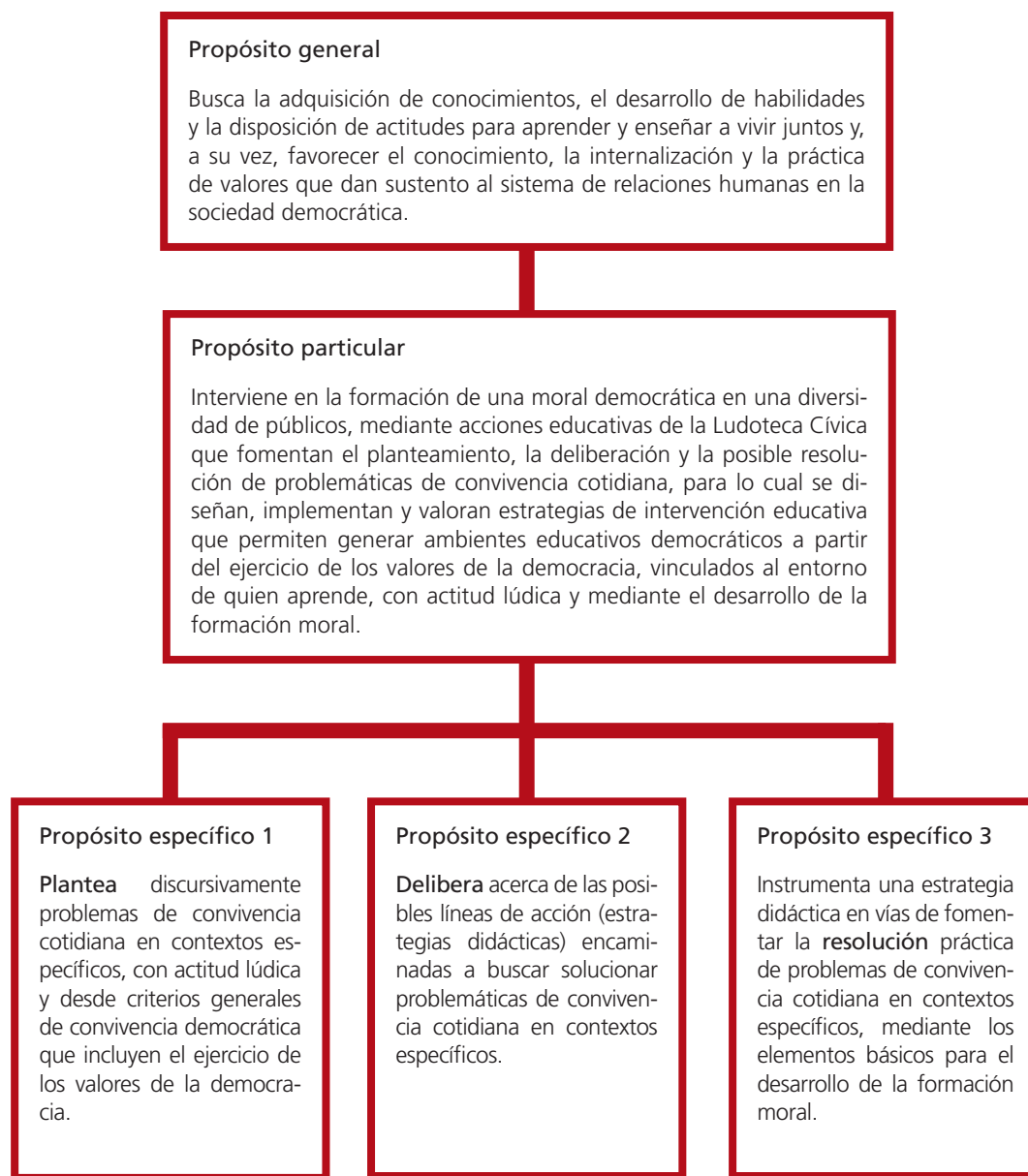
Sin embargo, es muy importante aclarar que no es posible dividir del todo los saberes requeridos para desempeñarse en cada tarea, puesto que en la realidad del hecho educativo no se puede estandarizar la enseñanza como una serie de pasos a seguir. Cada elemento debe percibirse como una herramienta que interviene en un proceso de acuerdo y negociación entre los requerimientos de convivencia de los grupos atendidos, los propósitos y posibilidades institucionales, las circunstancias operacionales de las intervenciones de la Ludoteca Cívica, entre otros factores. Como señala Sergio Tobón:

Todos los factores se toman en cuenta para afrontar estratégicamente la continua problematización e interrogación frente a la pertinencia contextual, por lo tanto no es un instrumento estático sino que siempre se está haciendo, creando y significando. Su naturaleza no es de llegada, sino de camino.¹⁵³

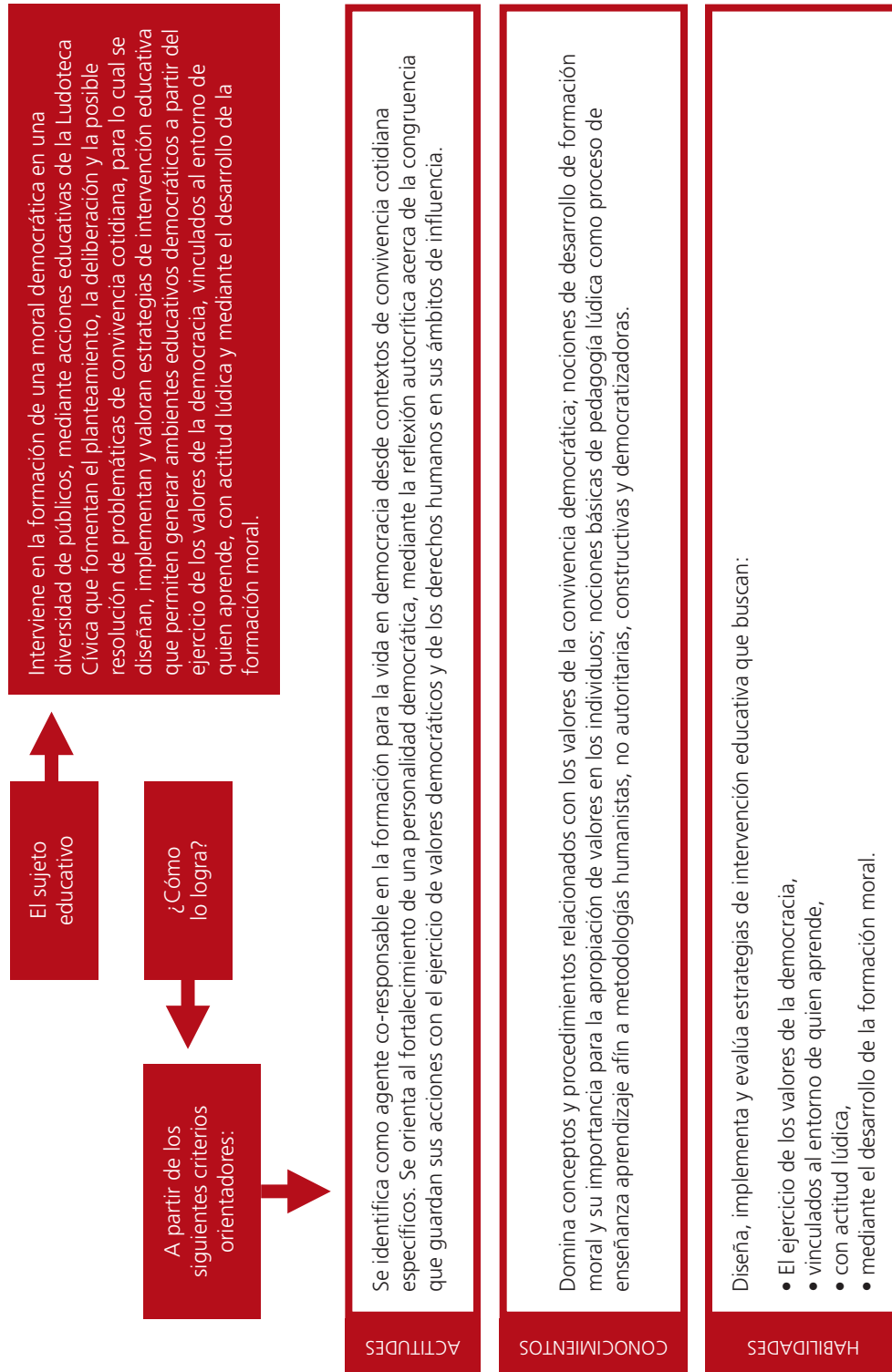
Finalmente, educadores y educandos se nombran *sujetos educativos* a lo largo de los esquemas que se presentan en la siguiente página, en los que se describen los saberes necesarios para implementar esta metodología educativa: los conocimientos, las habilidades y las actitudes requeridos para el desempeño de los educadores de la Ludoteca Cívica, pero son a la vez los mismos saberes que se pretende que alcancen los educandos, que en este caso serían formadores potenciales interesados en replicar la presente propuesta.

¹⁵³ Sergio Tobón, *Pensamiento complejo, desarrollo curricular y didáctica*, 2.ª ed., Bogotá, Eco ediciones, 2005, p. 89.

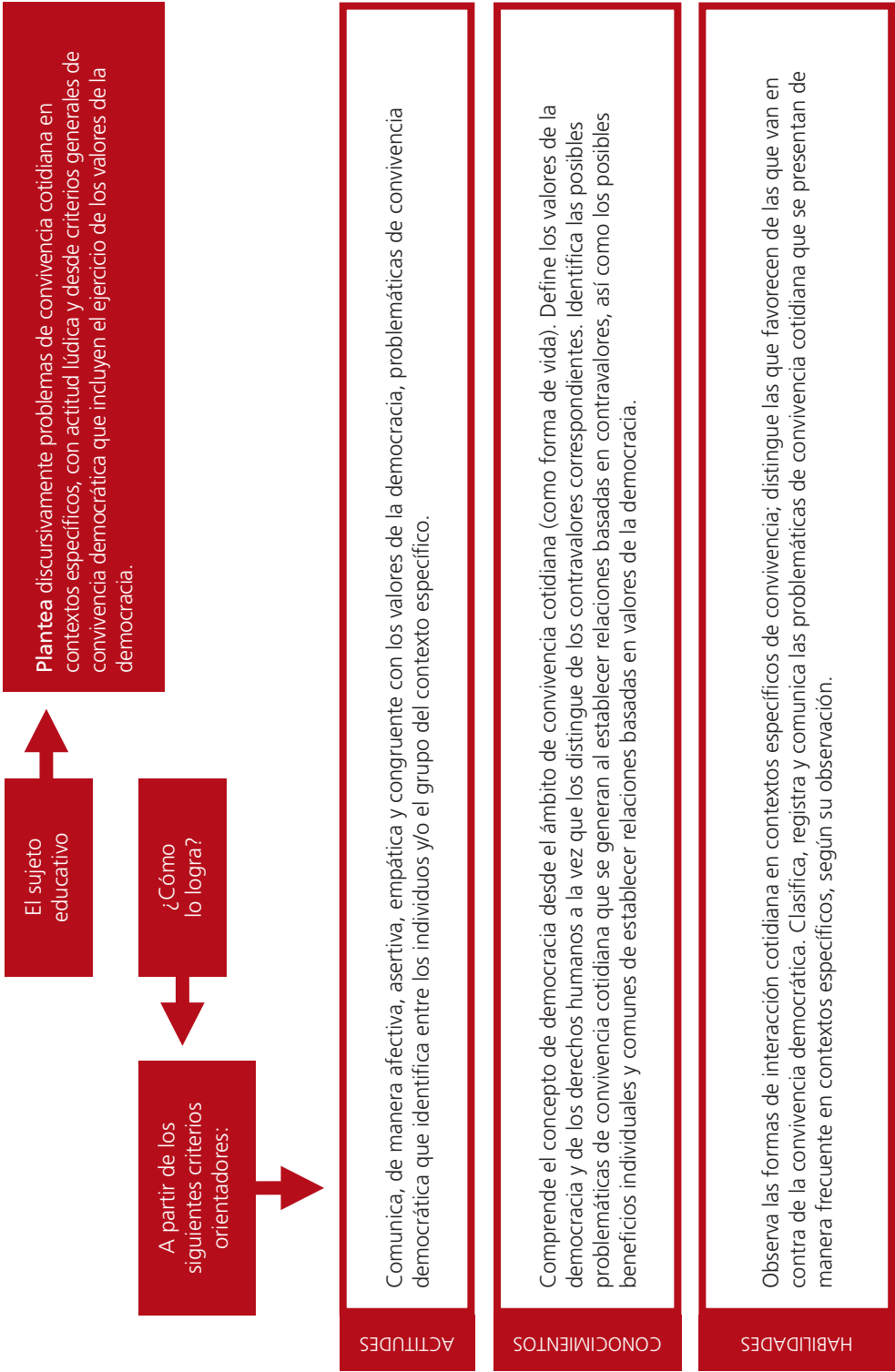
Estructura general de la metodología educativa de formación en valores en y para la democracia



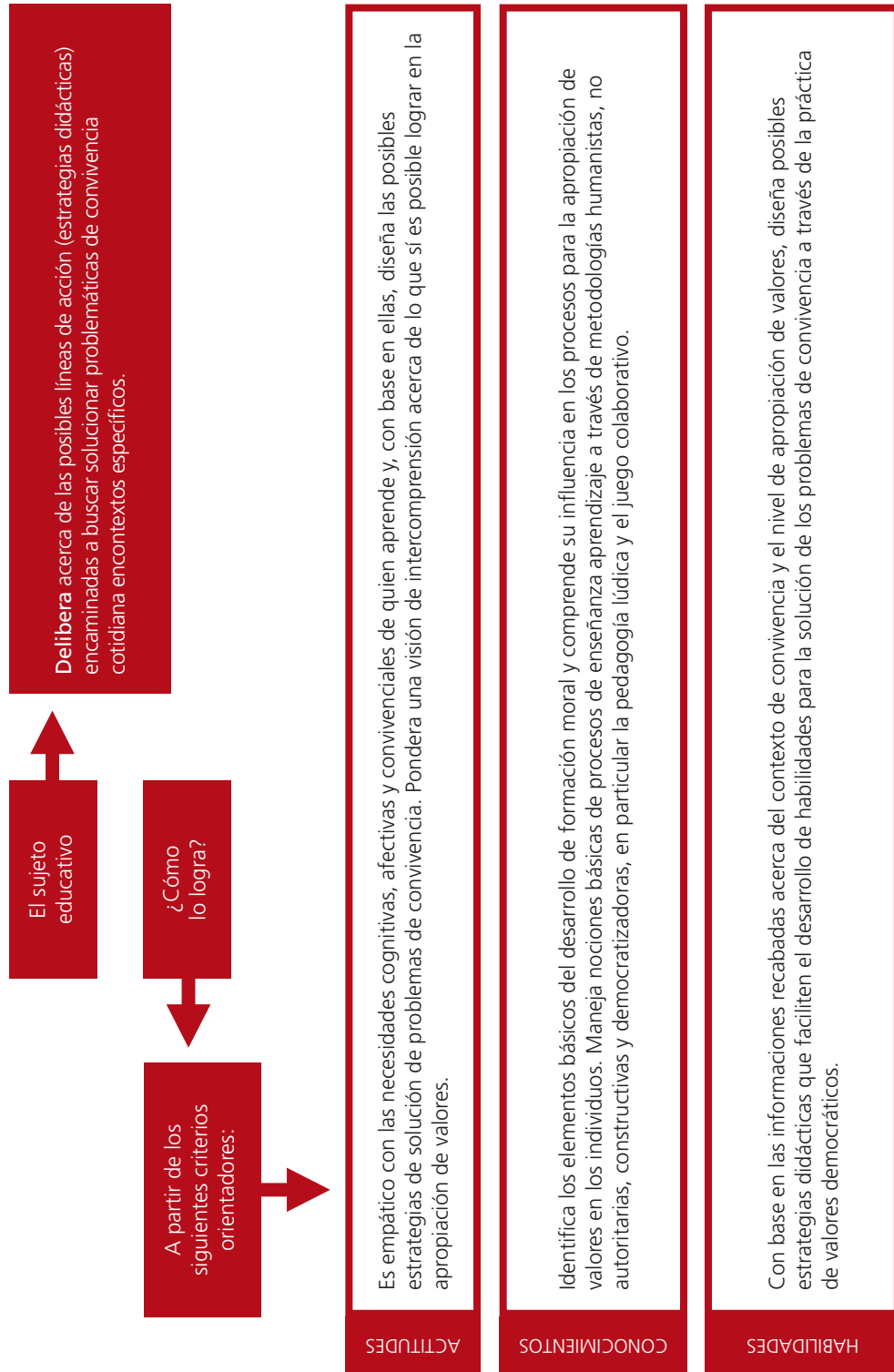
Plan de trabajo del propósito particular



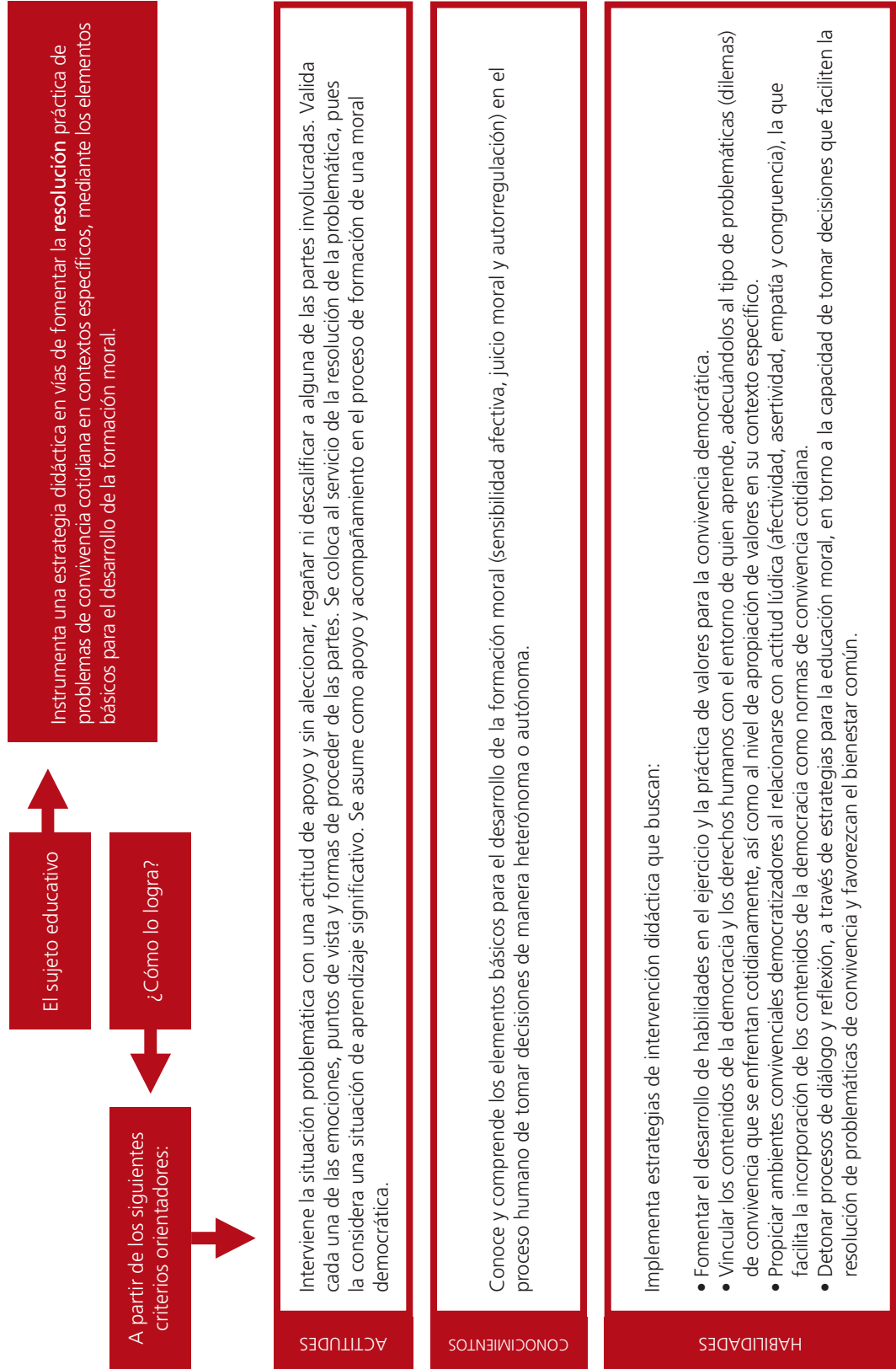
Plan de trabajo del propósito específico 1



Plan de trabajo del propósito específico 2



Plan de trabajo del propósito específico 3



Elementos de la estrategia de intervención educativa

Cabe recordar aquí lo que plantea el PEC 2004-2005:

La educación cívica exige un enfoque participativo y basado en la construcción del conocimiento. La educación ciudadana también es una educación a través de la *práctica y la vivencia*, pues se requiere establecer una relación dialéctica entre la información y la *acción*, entre el concepto y su *significación*, entre la normatividad y la *vida cotidiana*. Esto supone la incorporación explícita de las *dimensiones afectiva y ética* en el proceso de aprendizaje y de enseñanza. Desde este enfoque de aprendizaje y de enseñanza, la educación ciudadana incluye el *abordaje crítico* de aspectos sociales, económicos y políticos así como el análisis de las consecuencias que tiene distintas *relaciones sociales y culturales*¹⁵⁴

Para lograrlo, la tarea educativa

requiere propiciar situaciones de aprendizaje en las cuales el alumnado comprenda los aspectos básicos de la vida social; desarrolle la capacidad de comprender críticamente lo que ocurre en su entorno; reconozca que puede participar en el mejoramiento de su entorno y en la solución de los problemas que aquejan a otros, ya sea de manera individual o como grupo; aprenda de manera práctica el sentido del bien común; adquiera conciencia de la responsabilidad colectiva; participe en actividades que permitan fortalecer su sentido de comunidad, de solidaridad y de pertenencia; y proyecte soluciones a los problemas comunes, de participación social.¹⁵⁵

Este reto sólo es posible afrontarlo desde una visión compleja y estratégica del hecho educativo, que es la que se expone en los anteriores esquemas, en los que se puede observar cómo las finalidades institucionales se articulan con las educativas de manera general, particular y específica, para finalmente intervenir en contextos de convivencia de los diversos públicos que se atienden con el objeto de desarrollar habilidades para la vida en democracia.

Es ahora el momento de describir en qué consisten las piezas fundamentales con que se instrumenta la estrategia de intervención educativa de la Ludoteca Cívica, a saber:

- El ejercicio de los valores de la democracia,
- vinculados al entorno de quien aprende,
- con actitud lúdica,
- mediante la racionalización que se apoya en el desarrollo de la formación moral.

Intentar describirlas, especificar dónde termina una y comienza la otra, representa una tarea muy compleja, porque exponer la estrategia educativa es mucho más que

¹⁵⁴ PEC 2004-2005, documento citado, p.15.

¹⁵⁵ Silvia Conde, "Formación ciudadana. Elementos para un modelo pedagógico", documento citado, p. 80.

definir cada uno de sus componentes. Esto es así porque su implementación en campo requiere la orquestación de estos cuatro instrumentos que fluctúan complementariamente. Sin embargo, en este ejercicio explicativo se intenta precisar algunas características que los distinguen y narrar cómo es que se encuentran presentes de manera simultánea al instrumentar la estrategia de intervención educativa.

Señala Sergio Tobón que las estrategias permiten abordar la complejidad del contexto educativo desde la articulación de acciones no programadas de manera rígida, porque tienen como base el análisis de las certidumbres e incertidumbres de los escenarios donde se aspira a ejecutarlas y, a medida que se ponen en práctica, se realizan modificaciones de acuerdo con los contratiempos, azares u oportunidades encontrados en el camino.¹⁵⁶

Este es el amplísimo margen de planeación y acción educativa de la Ludoteca Cívica, pues abordar el proceso de educación en valores de la democracia desde la instrumentación de una estrategia de intervención educativa, y no desde un plan establecido de actividades, evita realizar acciones que deban ser ejecutadas sin variación, como si los públicos, entornos y necesidades que se atendieran fueran siempre iguales.

Ya se ha analizado cómo para la formación en valores se requiere del desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes, por ser éstos los componentes que juntos y combinadamente hacen posible y sostienen las prácticas democráticas de los sujetos. Ana María Rodino coincide en que estos componentes no son autónomos sino interdependientes, es decir, que se complementan unos con otros.¹⁵⁷ Sin embargo, estos saberes podrían parecer dispersos si no se organizan en torno a la solución de problemáticas de convivencia en contextos específicos. Éste es precisamente el núcleo de la propuesta: la problematización que se enunciaba anteriormente como la columna vertebral de la trayectoria de aprendizaje, donde los valores de la democracia aparecen como el recurso privilegiado para resolver las problemáticas planteadas.

Tanto problematizar los contenidos educativos como resolver problemáticas específicas de convivencia mediante la acción y puesta en práctica de valores democráticos es propiamente el vínculo didáctico entre educadores y educandos y, para ambos actores, requiere habilidades de pensamiento y acción más complejos.

Desde la enseñanza de las ciencias sociales, Juan Ignacio Pozo entiende por *problema* “una situación para la que no hay una vía de solución prefijada, cuyos pasos se puedan aprender y aplicar de manera inmediata, sino que se trata siempre de cuestiones cuya respuesta debe ser necesariamente explorada. Un problema es un viaje, no un destino.”¹⁵⁸

Explica el mismo autor: “La solución de problemas en el proceso de enseñanza y aprendizaje suele revestir dos formas esenciales: como objeto de aprendizaje y como

¹⁵⁶ Sergio Tobón, *op. cit.*, p. 110.

¹⁵⁷ Ana María Rodino, *Educación para la vida en democracia...*, p. 13.

¹⁵⁸ Juan Ignacio Pozo, *La solución de problemas*, México, Santillana, 1998, p. 146.

medio para la adquisición de otros conocimientos”.¹⁵⁹ Esto permite observar la relevancia de este elemento estructural como núcleo de la estrategia didáctica, ya que, en el primer caso, los educandos aprenden los *procesos* para abordar las problemáticas de convivencia que pueden encontrar; la segunda opción subraya el papel de la solución de problemas como técnica de enseñanza, destaca sus ventajas para que los alumnos aprendan mejor los *contenidos* de la democracia y sus valores.

Para el aprendizaje de la solución de problemas, Pozo explica que se requiere una estrecha conexión funcional entre conceptos y procedimientos, es decir, que los contenidos educativos sean utilizables para aclarar y resolver problemas y cuestiones a los que nos enfrentamos en la vida diaria.

La estrategia educativa que aquí se propone promueve que los educandos adquieran en alguna medida el saber y la experiencia práctica para solucionar, o cuando menos afrontar, con alguna experiencia democrática, situaciones problemáticas características de su entorno de convivencia cotidiana. No se puede enseñar a resolver problemas de convivencia si no es utilizando la misma estrategia didáctica, de modo que la Ludoteca Cívica considera la solución de problemas como un medio y como un fin, pues espera que los educandos aprendan a identificar problemáticas de convivencia, a analizar y comprender sus posibles procesos de resolución a través de los valores de la democracia, experimentados por la misma vía de problematización.

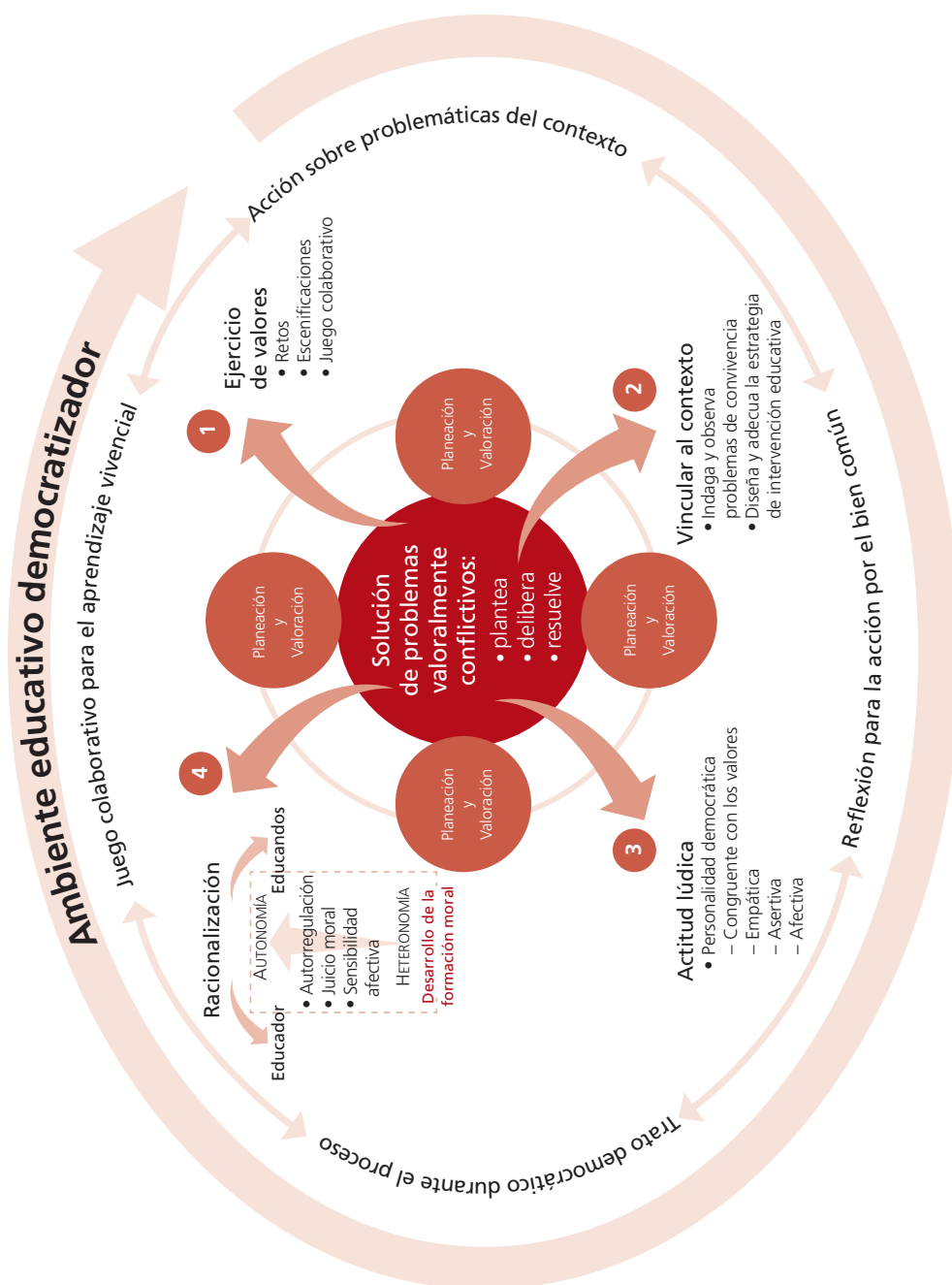
Con ayuda de la figura 7 se pretende dar una idea de la compleja relación que guardan los elementos que se instrumentan para articular una intervención educativa. La imagen no debe mirarse como una figura estática, sino en movimiento, con sus elementos conjugándose de manera distinta en cada etapa de la intervención (antes, durante y después), en cada contexto de convivencia que enfrenta, ante cada tipo de público que atiende, y ante diferentes necesidades de aprendizaje, entre otros factores que modificarían la imagen.

Cuando en el proceso de análisis los elementos educativos se miran como fragmentos aislados, las posibilidades para comprender su sentido se destruyen; compartimentar y separar lo que está unido, hace que luego el conjunto constituya un rompecabezas ininteligible y carente de sentido, pues se unidimensionaliza lo multidimensional [...] los vínculos, las interacciones, las retroacciones, los contextos, las complejidades se vuelven invisibles; cada componente particulariza su utilidad y se atrofia la posibilidad de movilización de los conocimientos en conjunto [...] en el conocimiento pertinente hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo y que existe un tejido interdependiente, interactivo e inter-retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas. [...] Por esto, la complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad.¹⁶⁰

¹⁵⁹ Juan Ignacio Pozo, *op.cit.*, p. 138.

¹⁶⁰ Edgar Morin, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, cap. II, “Los principios de un conocimiento pertinente”, Medellín, Colombia, UNESCO, 1999, pp. 15-21.

Figura 7. Esquema que refleja los elementos básicos de la estructura de la estrategia de intervención educativa



La estrategia de intervención educativa busca:

1. *Ejercicio de valores*: Fomentar el desarrollo de habilidades en el ejercicio y práctica de valores para la convivencia democrática.

Nos referimos en primer término a la convivencia democrática en su dimensión social, es decir, como forma de interacción conveniente entre los sujetos de la sociedad, pues la práctica de sus valores es lo que da sustento al sistema de relaciones humanas en la sociedad democrática, en contraposición con los contravalores que amenazan la convivencia pacífica y el ejercicio de los derechos humanos.

Al respecto, Bonifacio Barba¹⁶¹ comenta que uno de los métodos más reconocidos por su efectividad para la promoción de la educación valoral o moral es el de la *experiencia*, es decir, el aprendizaje de los alumnos mediante su participación en experiencias preparadas para promover su desarrollo moral. Las experiencias educativas que se diseñan en la Ludoteca Cívica son problematizadoras de la práctica en el sentido revisado anteriormente, en el que las situaciones problemáticas simuladas –relacionadas con la práctica de valores– facilitan el desarrollo de habilidades aplicables a la solución de problemáticas en contextos de la vida real.

Dice Frida Díaz Barriga que “el modelo de aprendizaje experiencial y situado consiste en experiencias de aprendizaje directo en la solución de problemas en contexto, donde se intenta que los alumnos aprendan a intervenir mediante la exploración de instrumentos para reflexionar, deliberar, resolver y evaluar en el proceso de vivir las situaciones problema prediseñadas”.¹⁶²

La Ludoteca Cívica toma en cuenta las informaciones que aporta el contexto específico y diseña planeaciones didácticas que reúnen algunas condiciones como privilegiar la participación protagónica del educando, centrar la tarea en el planteamiento, solución y reflexión de problemáticas de convivencia, considerar cierto grado de dificultad en la tarea de practicar valores, generar ambientes educativos respetuosos, tolerantes, incluyentes, divertidos y de apoyo, a través del juego colaborativo y la actitud lúdica de los educadores. Para lograr un diseño armonioso de la planeación y las actividades, se vale de algunas consideraciones que a continuación se mencionan.

El desarrollo de las actividades¹⁶³ se organiza en torno a tres grandes rubros, propuestos en concordancia con los momentos de asimilación y acomodación que para Piaget existen en el proceso cognitivo de las personas:

- Actividades de apertura, para presentar los objetivos educativos, para motivar la participación y para relacionar los contenidos con aprendizajes anteriores.

¹⁶¹ José Bonifacio Barba, *op.cit.*, p. 112.

¹⁶² Frida Díaz Barriga, *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*, México, Mc. Graw-Hill Interamericana, 2006, pp. XVI y XVII.

¹⁶³ Instituto Electoral del Distrito Federal, *Educación cívica y personalidad democrática*, *op. cit.*, p. 20.

- Actividades de desarrollo, para vivenciar los contenidos a partir del logro de retos de convivencia y para analizar y experimentar los procedimientos en la práctica de valores democráticos.
- Actividades de cierre, para sintetizar y reforzar los aprendizajes al realizar las valoraciones finales de una o varias sesiones de trabajo.

Ahora bien, estos rubros (apertura, desarrollo y cierre) deben percibirse como un ciclo que se replica de varias maneras en las unidades de acción educativa, es decir, cada intervención educativa tiene su momento de apertura en la primera sesión, de desarrollo en las intermedias y de cierre en la última sesión; a su vez, estos momentos pueden observarse en cada sesión: apertura en el momento de realizar las primeras actividades de empatía e integración grupal, de desarrollo al abordar los contenidos mediante el ejercicio de los valores y de cierre al realizar las reflexiones de los aprendizajes construidos. Finalmente, estos momentos se perciben de igual manera en las actividades: apertura, al dar las primeras indicaciones de la actividad; desarrollo, al ocuparse de la tarea específica, y cierre, al valorar los resultados para enlazarlos con el contenido de la siguiente actividad.

Estos ciclos de acción permiten al educador llevar un registro, momento a momento, del éxito en el logro de los objetivos, o bien, hacer, durante el ritmo de la misma intervención, las modificaciones que considere pertinentes, incluso desde la primera actividad, si observa que de ese modo se atienden mejor las necesidades del contexto.

Por otra parte, toda vez que se mantiene la noción comentada anteriormente de que un valor se *prefiere* en relación con su utilidad en la acción para el ser humano y que, por ello, el desarrollo de la formación moral entraña en sí mismo el proceso elección-valor-acción, se incorpora otro instrumento que guía el diseño de actividades, pues responde también a la necesidad detectada por Rodino cuando se trata de educar en valores: “proponer ejercitaciones y prácticas frecuentes y variadas de las destrezas que se quiere enseñar. El aprendizaje es actividad y, sobre todo, actividad de quien aprende más que de quien enseña: se aprende a pensar, pensando; a comunicar, comunicando y a participar, participando”.¹⁶⁴

Se está aludiendo aquí a las cuatro etapas que tiende a seguir el aprendizaje o desarrollo de habilidades¹⁶⁵ para lograr la adquisición de una destreza de manera progresiva:

¹⁶⁴ Ana María Rodino, *Educación para la vida en democracia...*, op.cit., p. 21.

¹⁶⁵ Joseph O'Connor y John Seymour, *Programación neurolingüística para formadores*, tr. Jorge Luis Mustieles Rebullida, Barcelona, Urano, 1996, p. 39.

1. Incompetencia inconsciente: no sólo se ignora lo que se ha de hacer, sino que se ignora que no se sabe. En el caso de los valores, significa que los educandos no se dan cuenta de que no dialogan ante un reto de convivencia propuesto.
2. Incompetencia consciente: es la etapa más incómoda pero es en la que más se aprende, esta etapa exige toda la atención consciente. Ya se sabe que se carecía del recurso (diálogo), pero se ha empezado a practicar de manera intencionada. En esta etapa es muy importante que el educador apoye plenamente a los alumnos y les explique que esa incomodidad es señal de que están aprendiendo pues es parte del proceso.
3. Competencia consciente: ya se es capaz de manejar el recurso, pero aún se debe estar muy atento aplicando toda concentración. Los educandos resuelven con mayor independencia del educador, pero deben recordarse constantemente cumplir con las reglas, evitar burlas y lograr apoyarse ante el error, participar de manera activa en la resolución de retos de convivencia, esperar el turno para hablar, compartir el grado de responsabilidad en la tarea, etc.
4. Competencia inconsciente: la habilidad se convierte en una serie de destrezas que demuestran que ya no se es un novato en la utilización del recurso; la mente consciente queda en libertad para realizar la tarea con independencia.

Si la etapa dos de incompetencia consciente se prolonga o se torna demasiado incómoda, el educando puede desalentarse por ello. Aquí cobra relevancia el elemento de actitud lúdica y personalidad democrática: el papel del educador radica en ofrecer apoyo, comprensión y confianza en el proceso de aprendizaje y en el desarrollo de las habilidades del educando.

Estas etapas se corresponden con las expuestas en el apartado de vincular los contenidos al entorno cuando se refiere al proceso de internalización de los valores. Ambos se toman en cuenta para la constante adecuación en la planeación de actividades, en la intención de “fijar un nivel de complejidad o dificultad de los ejercicios y problemas propuestos por encima del nivel ya alcanzado por los destinatarios, y aumentarlo constantemente, a fin de ensanchar en forma gradual los límites de las competencias que se enseñan”,¹⁶⁶ así como para guiar la observación del educador acerca de los posibles aprendizajes en la aplicación de valores.

Otra característica de las rutas de aprendizaje que se diseñan desde la Ludoteca Cívica proviene del fundamento de actitud lúdica como un factor indispensable para generar ambientes educativos democráticos. Uno de los apoyos principales para lograrlo es el carácter lúdico de las actividades.

Por una parte, se refiere al ambiente educativo que se genera, que se tratará con mayor detalle más adelante; por otra parte, se refiere al *formato* de las actividades,

¹⁶⁶ Ana María Rodino, *Educación para la vida en democracia...*, p. 21.

es decir, son juegos que plantean retos de convivencia para resolverse de manera grupal. Pueden encontrarse en gran número las actividades en las que se requiere la práctica de uno o más valores democráticos para resolver una situación de convivencia problemática. Por ejemplo: “Un grupo de 25 personas debe dialogar para llegar al acuerdo de cómo sentarse simultáneamente en una sola silla”, “aceptar, respetar y comprender las ideas de los demás para lograr elaborar un dibujo colectivo”, “desplazar un globo de un lugar a otro del espacio de juego cumpliendo una serie de reglas que, además de garantizar la seguridad de todos los participantes, hacen más divertida la tarea”.

Más ejemplos se presentan en los anexos, donde se puede observar cómo a través de las representaciones escénicas es posible abordar dilemas, tanto reales como hipotéticos, pero siempre con la intención de reflejar de una manera lúdica los que se generan en el contexto específico.

Para la Ludoteca Cívica, el objetivo de la planeación educativa siempre se centra en el planteamiento de ejercicios y prácticas verosímiles y significativas para la población destinataria, vinculados a su presente. En este sentido, “el aprendizaje experiencial es un aprendizaje activo, utiliza y transforma los ambientes físicos y sociales para extraer lo que contribuya a experiencias valiosas y pretende establecer un fuerte vínculo entre lo educativo, la comunidad y la vida.”¹⁶⁷

Esta forma de trabajo adoptada por la Ludoteca Cívica ha generado una gran cantidad de dinámicas con las que es posible articular secuencias de aprendizaje de valores democráticos para un sinnúmero de modalidades de atención y diversidad de públicos. En la actualidad se han de acumular más de 50 actividades que pueden articularse para las intervenciones educativas.

A veces se ha puesto en duda que en las intervenciones de la Ludoteca Cívica se aprenda a dialogar, a lo que se responde que lo posible es generar una circunstancia en la que se requiera dialogar para superar una tarea, pues se considera que a dialogar sólo se aprende dialogando. No se pretende que los participantes desarrollen con maestría el ejercicio del diálogo, sino que vivan unas cuantas experiencias que les permitan detectar cuándo una situación amerita dialogar; que cuenten con elementos para saber cuándo el diálogo se está dando entre los sujetos; que vislumbren lo que se puede lograr o evitar mediante el diálogo. En este sentido, con la *Luci* se tiene un espacio legítimo y seguro para ejercitarse en la práctica del diálogo. Por último, siempre se busca dejar un mensaje: *todos los días tenemos ante nosotros la oportunidad de relacionarnos a partir de los valores.*

¹⁶⁷ Frida Díaz Barriga, *Enseñanza situada...*, op.cit., p. 3.

2. *Vinculación al contexto*: Vincular los contenidos de la democracia con el entorno de quien aprende, adecuándolos al tipo de problemáticas (dilemas) de convivencia que se enfrenta cotidianamente, así como al nivel de apropiación de valores en su contexto específico.

La contextualización de los contenidos propicia la significatividad de los aprendizajes, así como la aplicación en el contexto de los educandos, ya que “se trata de un ajuste en los contenidos que toma en cuenta las características propias de los hábitos específicos donde se desenvuelven. Se expresa durante la planeación, momento en el que se ajustan los objetivos y se definen las estrategias y los recursos educativos pertinentes para promover el aprendizaje significativo y socialmente relevante”.¹⁶⁸

Antes de la intervención educativa, la Ludoteca Cívica entabla contacto con la institución o con la persona que haya solicitado su presencia. Este contacto tiene como objetivo recabar la mayor cantidad de información significativa para articular una primera propuesta de intervención que sirva como un arranque del trabajo, ya que a lo largo de toda la actividad se adecua la estrategia a partir de las nuevas informaciones que la realidad del contexto presenta una vez iniciada la tarea.

Esta información impacta de diversas maneras el trabajo de la Ludoteca Cívica, por lo que es preciso:

- a. Conocer los rangos de edad aproximados del grupo o grupos por atender, no como una limitante sino como un aspecto a considerar para determinar el tipo de actividades que correspondan con periodos de atención, la posible disposición para desplazarse con mayor o menor facilidad por el espacio físico, la disposición al juego, los materiales didácticos atractivos, entre otros.
- b. Conocer las motivaciones más importantes para solicitar la presencia de la Ludoteca. Ello permite enfocar el discurso de los valores hacia los objetivos y temáticas que interesan a otras instituciones, por ejemplo, el cuidado de los recursos naturales y el medio ambiente, el uso responsable de las tecnologías de la información, el compromiso del servidor público con la ciudadanía, el papel del docente en la formación en valores de sus alumnos, la formación en valores en la vida cotidiana de la familia y/o las condiciones de trato interpersonal durante la convivencia diaria en los planteles educativos, son algunos de los más recurrentes.
- c. Conocer de manera general algunas de las problemáticas de convivencia que les gustaría fueran tratadas con especial atención, pues representan la materia prima de la tarea educativa de la Ludoteca Cívica. Así que en esta información se pretende indagar las cuestiones más particulares de la práctica o no de valores,

¹⁶⁸ Silvia Conde, *Educación para la democracia*, op. cit., p. 170.

por ejemplo, cuáles son las principales problemáticas de convivencia que se observan, en qué momentos se percibe mayor conflicto en la convivencia, de qué manera se ha intervenido para intentar solucionarlas, cuál ha sido la respuesta de los sujetos involucrados, qué consideran que hace falta para poder solucionarlas, qué factores tienen a favor de las soluciones, cuáles son los principales factores que dificultan su solución, qué resultados esperan de la intervención y qué actitud tienen los educandos ante la presencia de la Ludoteca Cívica.

- d. Conocer el periodo para el que se solicita la intervención y qué duración se espera que tenga, cuántas personas se pretende atender, de qué espacios y recursos audiovisuales se dispone. Esta información se refleja en la toma de decisiones relacionadas con cuántos educadores se asignarán, con qué nivel de profundidad será posible abordar los contenidos, qué materiales didácticos se podrán utilizar, de qué manera se podrá alcanzar en el tiempo asignado el mayor grado de satisfacción en el logro de los objetivos propuestos.

Aunque se tiene un panorama inicial que permite diseñar un punto de partida, todo el tiempo que dura la intervención –sean dos horas o veinte– los educadores permanecen atentos a las circunstancias que van modificando su operación.

Los educadores observan cuánto tiempo tardan los participantes en generar ambientes de escucha y si esperan turnos para hablar, perciben la actitud que muestran ante la propuesta de aprender jugando, observan las características generales del entorno social inmediato al plantel e indagan, en contacto directo con los educandos, las problemáticas de convivencia que éstos enfrentan de manera cotidiana.

Esta búsqueda deriva en la clasificación y el registro de dichas problemáticas a partir de los contravalores que se pueden estar practicando de manera frecuente e impidiendo la convivencia democrática. Esta información da cuerpo al discurso de las actividades, como se puede observar en las fichas descriptivas que corresponden a la representación teatral de “La marcha de las amenazas”, incluidas en el Anexo (páginas 171 a 187).

Con ello se pretende “no eludir ni ignorar los conflictos –de valores, de actitudes, de ideas, de intereses– que se presentan a diario en todos los ámbitos de la vida social. Los conflictos deben asumirse como posibilidades de crecimiento y aprendizaje, enseñando a resolverlos constructivamente por medio del diálogo y la negociación, sin acudir al recurso fácil de la imposición o la fuerza”.¹⁶⁹

Otra finalidad de la permanente observación del educador radica en estimar de manera general el grado de apropiación de valores democráticos en las relaciones que establecen los alumnos durante el hecho educativo. Toma como referencia algunas nociones como guías organizadoras de su observación, las que se mencionan enseguida.

¹⁶⁹ Ana María Rodino, *Educación para la vida en democracia...*, op. cit., p. 21.

Una es la noción de “internalización” de valores, considerando desde su sentido más evidente de incorporarlos o hacerlos propios, hasta el más complejo de aceptación o identificación con los valores.¹⁷⁰ Bloom y sus colaboradores estructuraron una taxonomía del desarrollo afectivo que describía las etapas en el proceso de internalización de un valor con varios procesos intermedios, pero los niveles son los siguientes:

1. Recepción: este nivel representa apenas la toma de conciencia de los estímulos relativos al comportamiento afectivo y su avance va de la conciencia (percatarse o poner atención en algo) a la disposición de recibir prestando atención al objeto para ver sus rasgos propios.
2. Respuesta: se actúa en respuesta a los objetos de interés y se muestra la disposición a aceptar los nuevos comportamientos y la satisfacción en los comportamientos por su componente emocional y valoral.
3. Valoración: la internalización se hace más intensa y el comportamiento es cada vez más constante, aceptando primero el valor, prefiriéndolo y estableciendo un compromiso conceptual y conductual con él.
4. Organización: en este nivel se avanza en la estructuración de una organización valoral como un sistema de respuesta ante la variedad de situaciones que se presentan.
5. Caracterización por un conjunto de valores: el sujeto interactúa a partir de un sistema propio de valores coordinado que le permite relacionarse con una visión personal del mundo. El sujeto se caracteriza por su sistema de valores, que se ha generalizado en su persona.

Estos elementos, no solamente guían las observaciones de los educadores para detectar las necesidades de apropiación de valores de la democracia en determinados contextos específicos, sino que orientan su tarea en la planeación de actividades que corresponde al rubro de *ejercicio de los valores*, así como al momento de valorar el impacto de la intervención educativa día con día y al final de la misma, ofreciendo parámetros de comparación antes y después de la acción educativa.

Otra noción que el educador utiliza para construir una idea de los conocimientos y las habilidades previas de los educandos son las cuatro etapas en el desarrollo de una habilidad que están referidas en el apartado *Ejercicio de los valores*. De este modo, los educadores cuentan con una especie de guía de observación que a la vez ofrece parámetros de valoración de lo aprendido. Dicha guía incluye la observación de los siguientes aspectos:

¹⁷⁰ Consultado en José Bonifacio Barba, *op.cit.*, pp. 118-119.

- No conoce los conceptos ni los practica.
- Conoce los conceptos pero no los practica.
- No conoce los conceptos pero practica valores.
- Practica valores.
- Toma decisiones a favor de la práctica de valores.
- Logra expresar los beneficios de practicar los valores.
- Observa posibles espacios de aplicación de valores en otros contextos.
- Narra situaciones en las que ha podido practicar los valores a partir de la intervención educativa.
- Expresa su intención de practicar valores en un largo plazo.

Esta sencilla lista de observación concuerda también con lo que propone Silvia Conde¹⁷¹ cuando dice que la evaluación de conocimientos, habilidades y actitudes de la formación democrática no puede consistir en la medición cuantitativa o calificación. Se trata en todo caso de recopilar información en cada experiencia de aprendizaje, de manera que las distintas actividades realizadas de manera cotidiana ofrezcan datos sobre el proceso que viven los educandos a través de sus actitudes y comportamientos en la convivencia.

Como se ha podido observar, este elemento de *vincular los contenidos al entorno de quien aprende*, además de ofrecer un panorama a manera de diagnóstico, mantiene estrecha relación con la planeación de actividades para que efectivamente se consiga ejercitar los valores y ofrece un parámetro de valoración de las actitudes y comportamientos de los educandos antes, durante y después de la intervención educativa. Esto resulta indispensable en la tarea de la Ludoteca Cívica, que de manera permanente se encuentra reorientando su estrategia para mejorar el proceso de aprendizaje en valores de la democracia.

Esta ardua labor rinde frutos cuando los educandos logran matices tan finos en sus valoraciones que les permiten distinguir, del conjunto de valores, aquellos que consideran más necesarios en la escuela (respeto y responsabilidad) de los que consideran más importantes para convivir con la familia (diálogo y tolerancia), tal como lo muestran los resultados de la evaluación ordinaria (interna) de la Ludoteca Cívica Infantil y los que reportó la empresa evaluadora Benchmark:

Es notable cómo se presenta una clara diferenciación respecto de la importancia atribuida por los niños de valores de la democracia por espacio de convivencia. Se podría pensar que se destacara la necesidad de los mismos valores tanto para la convivencia en la ciudad, en el hogar y en la escuela, pero no es así. Lo cual implica un muy interesante proceso de reflexión de los alumnos respecto de los “déficits” que se registran en cada uno de estos espacios y su posible solución por medio de la utilización de valores también diferenciados.¹⁷²

¹⁷¹ Silvia Conde, *Educación para la democracia*, op. cit., pp. 173-174.

¹⁷² Benchmark, Perspectiva e innovación educativa, “Evaluación de las acciones de la Ludoteca Cívica Infantil”, noviembre de 2010, p. 21.

Para obtener una máxima efectividad en los programas de educación para la vida en democracia, se necesita adoptar un enfoque de involucramiento activo en el que las problemáticas se sitúen en el contexto cotidiano, se sometan al análisis y se pongan en práctica procesos concretos para su posible solución a partir de los contenidos de la democracia y sus valores.

3. Actitud lúdica: Propiciar ambientes convivenciales democratizadores al relacionarse con actitud lúdica, la cual facilita la incorporación de los contenidos de la democracia como normas de convivencia cotidiana.

La actitud lúdica expresa el comportamiento que se espera del educador, las capacidades sociales que le son indispensables al interactuar con los educandos durante la convivencia cotidiana con ellos, que comprende además los momentos de su intervención para la solución de los problemas valoralmente conflictivos, todo ello en oposición a la enseñanza tradicionalista en la educación para la vida en democracia, toda vez que, como señala Ana María Rodino:

Los métodos tradicionales aplicados a la educación para la vida en democracia, basados en conferencias, memorización rutinaria o enfoques muy abstractos, difícilmente desarrollarán actitudes y destrezas relacionadas con la cultura democrática. En realidad, estos enfoques pueden distanciar a los jóvenes y conspirar contra su involucramiento en los asuntos políticos y el proceso de la educación para la vida en democracia.¹⁷³

Este criterio tiene que ver con el desarrollo de capacidades sociales que se refieren al comportamiento del educador, en su interacción como miembro del equipo de la Ludoteca Cívica y con los diferentes públicos que atiende. La actitud lúdica comprende variadas maneras de ser que, en conjunto, permiten generar vínculos educativos (educador-educando) democráticos y ambientes educativos democratizadores.¹⁷⁴

De acuerdo con Aroldo Rodríguez,¹⁷⁵ las actitudes que se forman durante el proceso de socialización provienen de procesos comunes de aprendizaje (reforzamientos¹⁷⁶ y modelos de comportamiento en el ejemplo de los demás); son consecuencia de características individuales de la personalidad y de determinantes sociales; se forman continuamente a través de procesos cognitivos. Se pueden sintetizar las características de las actitudes sociales como sigue: a) una organización duradera de creencias y cogniciones

¹⁷³ Ana María Rodino, *Educación para la vida en democracia...*, p. 19.

¹⁷⁴ El programa de Formación Cívica y Ética menciona que un ambiente educativo es democratizador, en cuanto propicia el desarrollo de una cultura favorable al diálogo a partir del respeto, la equidad y la tolerancia como condiciones de la convivencia (Acuerdo 253 de la Secretaría de Educación Pública, publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el 3 de febrero de 1999, p. 5). Disponible en <<http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/marco/Acuerdo253.pdf>>, consulta hecha el 5 de marzo de 2013.

¹⁷⁵ Aroldo Rodríguez, *Psicología social*, México, Trillas, 1991, pp. 81-87.

¹⁷⁶ Cualquier estímulo que aumenta la probabilidad de que una conducta se repita en el futuro, en *Diccionario de Psicopedagogía*, Barcelona, Océano Centrum, 2001, p. 256.

en general, b) una carga afectiva a favor o en contra de un objeto social, c) una predisposición a actuar en concordancia con los afectos y los pensamientos relativos a ese objeto. Rodríguez distingue así tres componentes de las actitudes:

- *Componente cognitivo*: para que exista una actitud, es necesario que exista alguna representación cognitiva del objeto, pueden ser creencias, pensamientos e informaciones que tenemos acerca del mismo. Esta representación cognitiva es necesaria para que se produzca la carga afectiva.
- *Componente afectivo*: es el sentimiento en favor o en contra de determinado objeto social. Aunque no es directamente observable, es el componente más característico de las actitudes. Aquí radica la diferencia principal con las creencias y las opiniones, que se caracterizan por su componente cognitivo; sin embargo, los componentes afectivos y cognitivos suelen ser coherentes entre sí.
- *Componente comportamental*: es la tendencia a reaccionar hacia los objetos de una determinada manera. Toda actitud tiene un componente activo, instigador de comportamientos coherentes con las cogniciones y los afectos. Debido a este carácter instigador para actuar cuando una situación es propicia, las actitudes se consideran buenos predictores de comportamientos manifiestos, en los que se expresen las creencias y los sentimientos que se tengan acerca de un objeto.

En el caso de los educadores, el *componente cognitivo* de su actitud está determinado por las informaciones que hacen referencia al concepto de *juego* en términos generales y, de manera más específica, al de *juego colaborativo*.

Johan Huizinga sostiene que en el idioma latín se encuentra una sola palabra, *ludus*, que logra designar todo el dominio del juego –juego infantil y juego adulto, juegos de acción y juegos de palabras, diversión, representación, competición, despreocupación, azar–, y que en español esta palabra es *juego*. En su análisis, Huizinga expone que el juego reúne ciertas características, entre las que se puede mencionar que siempre se juega dentro de límites espacio-tiempo; el juego crea un orden dentro de un caos limitado en su propio sentido y curso de significación; se desenvuelve en medio de un sentimiento de tensión, el azar, la incertidumbre y la alegría; se sitúa fuera de la vida corriente, es un tiempo fuera; existe gracias a reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas; implica la consciencia de “ser de otro modo” que en la vida corriente; es considerado uno de los elementos fundamentales de la vida de los sujetos y las sociedades.¹⁷⁷

Esta noción del juego incide de varias maneras en el trabajo de la Ludoteca Cívica, una de ellas es el carácter de las actividades, pues son juegos que buscan involucrar las dimensiones física, reflexiva y emocional de los participantes. Se aborda la conven-

¹⁷⁷ Johan Huizinga, *Homo Ludens*, Madrid, Alianza/Emecé, 1972, pp. 27, 29, 55, 66.

ción de que sin importar cuán violento, ilegal, intolerante, apático o irresponsable se haya sido en la convivencia con los demás, en el espacio de la Luci cada participante tiene la oportunidad de “ser de otra manera”, porque es un espacio y un tiempo asignado para practicar valores, “descansar” de las formas recurrentes de convivir. A nadie se obliga a participar en las actividades, pero si se quiere permanecer en ellas es obligatorio aceptar las reglas de convivencia basadas en cada uno de los valores; es la práctica de éstos lo que garantiza que prevalezca el ánimo de diversión, despreocupación, relajación y alegría. Cuando para algún integrante deja de ser divertido, a causa de alguna burla u otro tipo de agresión, se interrumpe el juego hasta restablecer, mediante el diálogo y con actitud lúdica, los acuerdos y el clima de confianza y cercanía en el grupo.

De esta concepción sólo queda fuera una de las características de la palabra juego: la competición. En la Ludoteca Cívica no se implementan actividades de las que resulten ganadores y perdedores. Por ello, se ha encontrado en el juego colaborativo la principal fuente de inspiración para diseñar las intervenciones educativas.

El juego colaborativo¹⁷⁸ nace como un movimiento alternativo de Educación para la Paz y los Derechos Humanos entre docentes en América Latina y España en el año 1988; se lo describe como una metodología socioafectiva, desde una postura ética, política y crítica de los derechos humanos y la paz como una utopía posible. Se revalora el juego, no sólo como instrumento pedagógico liberador, sino como experiencia vital importante en el proceso de maduración y en la comunicación con los otros.

Lo que a la Ludoteca Cívica le ha interesado retomar principalmente es el interés, no por los juegos en general, sino por aquellos que de manera intencionada estimulan el desarrollo de habilidades sociales (afirmación, conocimiento, comunicación, confianza) que subrayan la cooperación y permiten incidir en aspectos de la convivencia que, muy a menudo, no son tomados en cuenta para la resolución de conflictos o el consenso.

El principio más importante para la Ludoteca Cívica es que el juego colaborativo se basa en la utilización de valores –trabajo en equipo, apoyo mutuo y comprensión– en el proceso de consolidación de un grupo, para estimular el tipo de relaciones que permitan generar una convivencia relajada. Para la Ludoteca, estos valores son los de la democracia, es decir, los contenidos formativos de la presente metodología. Es la práctica de estos valores lo que facilita que la calidad de la convivencia vaya más allá de la sola relajación, porque permite generar el ambiente educativo democrático.

¹⁷⁸ Paco Cascón y Carlos Martín, *La alternativa del juego I, juegos y dinámicas de educación para la paz*, Madrid, Libros de la Catarata, 2000, pp. 13-17.

Cada etapa que se alcanza desde el juego colaborativo en la evolución de un grupo¹⁷⁹ se corresponde con momentos importantes de las intervenciones educativas de la Luci. Por ejemplo, los momentos de apertura, desarrollo y cierre durante la planeación de actividades se corresponden con la práctica de alguno de los valores democráticos, con los momentos de apropiación o internalización de los mismos y con la resolución de conflictos. El juego colaborativo aleja de la competición como interacción social que puede trastornar el ambiente educativo democrático.

Los juegos de competición no forman parte de las actividades de la Ludoteca, porque en ellos se pueden generar fácilmente actitudes antidemocráticas, ya que se tiende a excluir o a marginar a personas escasamente capacitadas, por no contar con los mismos recursos para seguir participando, lo cual contribuye al círculo vicioso de que si no se practica no se genera destreza. Se promueve, por ejemplo, salir del juego porque se ha cometido un error, cuando desde la solución de problemas cada error es visto como una gran oportunidad para generar aprendizajes procedimentales en la práctica de valores democráticos. Se genera una dinámica en la que se busca que alguien venza, sobre otro o sobre un colectivo, lo que implica un desarrollo durante el juego para esforzarse individualmente en contra de los demás, en lugar de trabajar juntos por un objetivo para el bien común.

Desde esta perspectiva, el juego colaborativo es afín al trabajo de la Ludoteca como un instrumento para romper relaciones de competición, pues fomenta la expresión libre y respetuosa de las diferentes formas de pensar, sentir y actuar; facilita la colaboración de los sujetos en la toma de decisiones a través del diálogo y el consenso, disuelve estructuras altamente jerárquicas en los grupos propiciando la participación igualitaria en la solución de problemas.

Con el juego colaborativo que se realiza en la Ludoteca Cívica se busca que los participantes trasladen estas formas de relacionarse a otras situaciones concretas de la vida cotidiana. A través de momentos de reflexión, se propicia la asimilación de la experiencia en las dimensiones cognitiva, afectiva y procedimental, mediante preguntas detonantes¹⁸⁰ y ejercicios de visualización en los que los participantes conciben escenarios posibles de su vida cotidiana que requieren movilizar los recursos para convivir adquiridos durante la intervención educativa.

¹⁷⁹ A grandes rasgos, estas etapas son: Presentación, primer contacto del grupo, intenta ambiente agradable; Conocimiento, más o menos en profundidad entre las personas que lo integran; Afirmación, desarrollo del autoconcepto de cada persona y su afirmación ante el grupo, en un clima positivo, supone también afirmación del grupo; Confianza, clima favorable e interdependencia y sentimiento de correspondencia; Comunicación, verbal y no verbal, apertura para expresión de necesidades propias y del grupo, comprenderlas y comprometerse con ellas; Cooperación, descubrimiento de las ventajas de superar relaciones competitivas, fortalecimiento del grupo; Resolución de conflictos –desde un enfoque socioafectivo que implica el ejercicio de vivir el conflicto “desde dentro”, para luego “distanciarse” como mecanismo de análisis y resolución– (Paco Cascón y Carlos Martín, *op. cit.*, pp. 15-16).

¹⁸⁰ Véanse las fichas descriptivas que se incluyen en el Anexo.

El *componente afectivo* de la actitud lúdica del educador comprende dos cualidades muy importantes: la empatía y la afectividad misma.

La empatía es “la capacidad para entender al otro desde su propio marco de referencia, poderse ‘meter en su pellejo’ y ver el mundo ‘como si yo fuera él’, para poder captar de modo preciso el conocimiento que la persona tiene de su propia experiencia. Sentir el coraje, miedo o confusión de la persona como si fueran propios, pero sin mezclarlos con mi coraje, miedo o confusión”.¹⁸¹ El educador de la Ludoteca Cívica desarrolla la capacidad de mirar al otro desde sus necesidades e intereses con la intención de comprenderlo, pero, más aún, de hacer que se sienta comprendido. Trata de captar de inmediato las emociones y los sentimientos que el educando experimenta al enfrentar situaciones conflictivas de su vida cotidiana, de sus relaciones afectivas más importantes, ya se trate de un alumno que está enojado con otro porque le condiciona su amistad, de un docente que se frustra por la indiferencia de un padre de familia, o de un funcionario molesto por la negligencia de un usuario.

Entonces, el educador busca ser empático y preguntarse: “Si yo estuviera en su circunstancia, ¿cómo me sentiría y cómo me gustaría ser tratado para aceptar una nueva manera de relacionarme y de convivir?”. Una de las respuestas más frecuentes a lo largo de la experiencia entre los educadores es ofrecer un trato afectivo, en primer lugar, haciendo que el participante se sienta comprendido, apoyado en la expresión de su emoción y validado en su derecho de poner en común sus necesidades en relación con el conflicto de convivencia en cuestión.

Afirma Schmelkes que en un clima educativo de afectividad no hay lugar para una exposición fría, discursiva y lineal. Es necesario recibir afecto para dar afecto. Éste se puede observar en ciertas muestras de aceptación de las personas como sonrisas, saludos, llamarse por su nombre con cariño. Se busca un ambiente en el que se sienta el afecto, de manera que se vaya extendiendo a los otros: de los conocidos a los desconocidos. Explica la autora que esto se observa dentro del aula si el docente y los alumnos logran que durante la construcción colectiva de los aprendizajes se dé un conocimiento y acercamiento de las personas que conviven en el recinto, es decir, si cuando termina la clase saben un poco más de sí mismos y del otro gracias al acto de compartir las experiencias y reflexiones que progresivamente el educador va propiciando.¹⁸²

En la Ludoteca Cívica, las experiencias afectivas que el educador propicia se pueden observar en su trato al sonreír, mirar a los ojos, llamar a los educandos como a ellos les gusta, establecer un contacto de aceptación incondicional: “es una disposición para aceptar a la persona como es, sin juzgarla ni evaluarla. No se le ponen condi-

¹⁸¹ José Fernando Gómez del Campo Estrada, *Psicología de la comunidad*, México, Plaza y Valdez, 1999, p. 238, citado por Raúl Ricardo Zúñiga Silva, *op.cit.*, p. 280.

¹⁸² Sylvia Schmelkes, *La formación de valores en la educación básica*, México, SEP, 2004.

ciones de aceptación. Se le reconoce en su derecho de ser quien es. Es un interés no posesivo por la persona, un deseo de contribuir a la realización de su proyecto de vida (te aprecio por lo que eres y no por lo que yo quisiera que fueras)".¹⁸³ En este sentido, en ninguna circunstancia se justifica que el educador señale las actitudes erróneas de los educandos (la burla, el golpe, el insulto, la actitud excluyente e intolerante) con actitud aleccionadora, y mucho menos de regaño, lo que significaría usar la violencia para resolver un conflicto de violencia, en otras palabras, querer apagar el fuego con más fuego.

Sin embargo, tampoco se debe malentender la afectividad pensando que el educador debe pasar por alto las observaciones correspondientes cuando se presenta la práctica de contravalores. Por el contrario, lo que se espera en estos casos es que el educador intervenga solucionando problemáticas de convivencia, pero sin retirar el afecto. Por ejemplo, en caso de haberse incumplido alguna regla, y aunque se hubiera logrado un diálogo comprensivo y un entendimiento entre las partes, habrá que hacer cumplir las consecuencias correspondientes que se acordaron y aceptaron previamente. Hay que ayudar a los educandos a identificar la falta o error cometido como una oportunidad para aprender un poco más acerca del otro, de sí mismo y de cómo dialogar para resolver conflictos.

Este acompañamiento por parte del educador se permea de una expresión verbal y no verbal de aceptación, calidez y amabilidad: gestualidad corporal y de rostro amable, afectuoso, sonriente, apacible, actitud de apertura, afecto, intercomprensión, una palmadita en la espalda, voz suave, respiración tranquila, agradecer la confianza para expresarse, son algunos de los gestos que ponen de manifiesto esta afectividad. Tales expresiones surgen del acto de *comprender* la actitud antidemocrática del educando como parte del proceso de aprendizaje de los valores.

En las conclusiones de la evaluación de las intervenciones educativas de la Ludoteca Cívica Infantil que presenta la empresa Benchmark se lee que en las entrevistas a los padres de familia "se observa un claro impacto de sensibilización hacia la enseñanza en valores entre los padres de familia a partir de las actividades de la Luci, impacto que incluso rebasa el terreno de la aceptación hacia una actividad específica para ubicarse en el terreno abiertamente emocional". Lo cual, en la perspectiva de la evaluadora, es un logro indiscutible de las actividades desarrolladas por la Ludoteca Cívica.¹⁸⁴

Un resultado semejante se puede percibir luego del análisis de las respuestas de los alumnos:

Un elemento de capital importancia que se desprende de las entrevistas con los niños es que se genera una gran confianza entre ellos y los miembros de la Luci. Confianza que

¹⁸³ José Fernando Gómez del Campo Estrada, *op. cit.*, p. 238, citado por Raúl Ricardo Zúñiga Silva, *op. cit.*, p. 280.

¹⁸⁴ Benchmark, *op. cit.*, p. 19.

se traduce además de en una gran empatía, en una gran disposición y apertura hacia el aprendizaje de los valores difundidos por la Ludoteca Cívica. Esta capacidad es importante porque se establece una relación emocional importante que sin duda favorece los objetivos de la Luci.¹⁸⁵

El *componente comportamental* implica asertividad y congruencia. Se requiere asertividad para expresar cuándo se ha amenazado la convivencia, y también para hacerlo con una acción específica que sea congruente con valores democráticos como el respeto, la tolerancia y el diálogo.

Acerca de la asertividad, María Luisa Naranjo expresa que existen diversas definiciones, en las que se la relaciona con la disminución de la ansiedad en unos casos, con la defensa de los derechos propios en otros, y con la habilidad para expresar los sentimientos en otros. La autora encuentra que la palabra asertivo, de aserto, proviene del latín *assertus* y significa afirmación de la certeza de una cosa; ella la define así: “Aquella conducta que permite a la persona expresar adecuadamente (sin distorsiones cognitivas, o ansiedad y combinando los componentes verbales y no verbales de la manera más efectiva posible) oposición y afecto de acuerdo con sus intereses y objetivos, respetando el derecho de los otros e intentando alcanzar la meta propuesta”.¹⁸⁶

Es, según J. Kelly,¹⁸⁷ una de las habilidades que sirven para facilitar el establecimiento de relaciones con los demás. Es interaccionar con los otros de manera eficaz, transmitir información, prestar atención a aquello que comentan los interlocutores y dejar una agradable sensación en los receptores tras la interacción. Las personas socialmente competentes consiguen expresar con claridad sus puntos de vista y opiniones, dejando que los otros entiendan lo que piensan; pero también expresan su desacuerdo evitando que los demás se sientan despreciados o atacados. Ha pasado de ser una cualidad de la que ciertos individuos gozaban, a una necesidad que favorece la correcta adaptación de los individuos a su medio social. Implica desarrollar habilidades para solucionar conflictos, conocer los sentimientos propios y detectar los sentimientos de los otros, así como habilidades de autorregulación y autocontrol que faciliten la coherencia entre el pensamiento y la conducta.

Por ejemplo, en ciertas ocasiones algunos formadores suelen añadir expresiones como: “Me hacen enojar”, o “no se amontonen en el escritorio porque me ponen nerviosa”. En el último caso, una actitud asertiva se expresaría de manera concreta: “**Cuando ustedes** se amontonan alrededor del escritorio **yo me siento** incómoda al punto de ponerme nerviosa; **me gustaría que** se acercaran por turnos para sentirme más tranquila: ¿qué opinan?, ¿están de acuerdo?”

¹⁸⁵ *Ibid.*, p. 21.

¹⁸⁶ María Luisa Naranjo, “Perspectivas sobre la comunicación”, en *Actualidades investigativas en educación*, México, INIE, 2005.

¹⁸⁷ J. Kelly, *Entrenamiento de las habilidades sociales*, Bilbao, Desclee de Brouwer, 1998.

Esta actitud permite en este caso al docente hacerse responsable de sus sentimientos y de la manera en que los da a conocer a sus alumnos, pudiendo así presentar sus ideas o necesidades con toda cortesía. Él expresa el respeto que siente por sus alumnos y escucha con atención las necesidades que éstos le manifiestan.

En la dinámica de la Ludoteca Cívica se incluyen actividades dirigidas a todos los tipos de público –alumnos, docentes, padres de familia, funcionarios, entre otros–, diseñadas para fortalecer esta habilidad de expresión asertiva. También hay actividades para los mismos educadores, pues se requiere asertividad para hacer notar cuando se presenta un antivalor: “¿Saben?, estamos siendo violentos al burlarnos cuando Carlos, Pepe y Rosita dicen *buuuuu* al caerse la teja... ¿cómo nos sentimos cuando se burlan de nosotros?, ¿nos gusta sentirnos así? Esto es porque la burla es un acto violento e intolerante. ¿Qué actitud proponemos para la próxima vez que nos equivoquemos?”, o: “Aunque una familia se mantenga del robo de autopartes, robar es una acción de ilegalidad”. Finalmente, este acompañamiento ha de ser expresado en el clima de afectividad antes descrito.

Es importante destacar que para lograr el objetivo de formar en situaciones valoralmente controversiales es indispensable crear un ambiente de congruencia, es decir, los promotores de la cultura democrática deben ser siempre ejemplo de la misma, dentro de su rol de educadores. Dice Miquel Martínez¹⁸⁸ que todo aquel que interviene en la formación en valores es un promotor de la cultura democrática y, por lo tanto, debe ser congruente en su hacer y su decir. Así, el educador debe ser el primero en asumir el compromiso de ser congruente con las actitudes y prácticas que busca desarrollar en los alumnos; en el caso de la Luci, con los valores de la democracia. Eso significa que no puede pedir que los demás cumplan reglas que él mismo no esté dispuesto a cumplir: no puede pedir silencio gritando; no puede pedir ni enseñar respeto excluyendo, ridiculizando y anulando a los compañeros educadores o a los educandos.

Respecto a la congruencia, Paulo Freire afirma que enseñar exige la corporificación de las palabras en el ejemplo. Dice que se niega, por falsa, la fórmula farisaica del “haga lo que mando y no lo que hago”, que quien piensa acertadamente sabe que las palabras a las que falta la corporeidad del ejemplo poco o casi nada valen.¹⁸⁹ Respecto de esta actitud, baste decir que es producto de la correspondencia entre lo que siente, piensa, dice y hace en el aula el docente. Y que todos estos elementos no sólo están presentes en el ambiente educativo sino que son percibidos por los educandos, de modo que éstos elaboran a partir de ellos su propio sentir, pensar, decir y hacer en la relación con el educador y el sentido de la apropiación de valores.

En concordancia con la idea anterior, Guillermo García apunta:

¹⁸⁸ Martín Miquel Martínez, *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela*, México, Secretaría de Educación Pública (Biblioteca para la actualización del maestro), 2000.

¹⁸⁹ Paulo Freire, “No hay docencia sin discencia”, en *Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para práctica educativa*, México, Siglo XXI, 1996, pp. 23-46.

En la relación pedagógica lo que se aprende no es tanto lo que se enseña –el contenido– sino el tipo de vínculo educador educando que se da en la relación. Si el vínculo es autoritario, los alumnos (tal vez futuros profesores) aprenden una modalidad autoritaria, aunque se les hubiera enseñado puntillosamente que la educación debe ser ‘liberadora’. El educando modifica sus actitudes (aprende) porque establece un vínculo con el educador y con el saber; el carácter que tenga ese vínculo condiciona el carácter del aprendizaje.¹⁹⁰

En este sentido, el carácter democrático del aprendizaje que se pretende lograr define los conocimientos (valores de la democracia), las habilidades (intervención en situaciones valoralmente conflictivas) y las actitudes (congruencia con los valores de la democracia). De este modo, los educadores han definido la actitud de diálogo y escucha como un elemento que amalgama los componentes afectivo, asertivo, empático, congruente y lúdico –que, en suma, se orientan hacia una personalidad democrática– y que permite generar vínculos y ambientes educativos democratizadores.

El educador sabe que la actitud de diálogo y escucha va mucho más allá de la comunicación: busca ampliar los horizontes de los interlocutores, da prioridad a la atención que se presta a lo que dice el otro, es un proceso de aprendizaje permanente a partir del intercambio constante de opiniones y puntos de vista diversos, a veces antagónicos, a veces complementarios, pero siempre enriquecedores.

El diálogo de escucha en la personalidad del educador, tiene más que ver con la *formación* que con la *conclusión*, pues tiene la mirada puesta en el aprendizaje a partir de las voces diversas. Exige un oído atento a los ritmos del otro, en la escucha nos quedamos con el otro, reconocemos que ese ser propio no responde a mis pretensiones, ni a mi reconocimiento ni a mi refutación, sino a las fuerzas de su propia formación, el ritmo específico de la complejidad en cada proceso.¹⁹¹

En el educador, el acto de escuchar es considerado una habilidad democrática no sólo en la medida en que todas las personas tienen una capacidad equivalente de ser escucha, sino porque en las prácticas de la educación tradicionalista, donde la escucha está ligada con el uso del poder autoritario, el lugar de la escucha corresponde al alumno, al sumiso que se anula a sí mismo para dejarse guiar absolutamente, sin cuestionar, por cualquiera que represente una determinada autoridad, real o imaginaria; por ello, Mariflor Aguilar afirma que la educación democrática enseña a escuchar.

El educador de la Ludoteca Cívica se propone escuchar de una manera incluyente que promueva la igualdad, como se esperaría de una escucha democrática que subraya la interdependencia entre el habla y la escucha, y en esta fórmula central permite

¹⁹⁰ Guillermo García, *La educación como práctica social*, Buenos aires, Axis, 1975, citado en Juan Manuel Delgado Reynoso *et al.* (comps.), *La práctica de la investigación educativa I*, México, Universidad Pedagógica Nacional (Colección Archivos, vol. 16), 2006, cap. 11, p. 191.

¹⁹¹ Raúl Anzaldúa Arce, "Investigación sobre el docente y sus procesos subjetivos", en Juan Manuel Delgado Reynoso *et al.*, *op. cit.*, p. 199.

dar forma democrática a las relaciones con los otros. La actitud de escucha en el educador tiene la fuerza de dar la palabra a los que no suelen ser escuchados, de distribuir con su atención los turnos del habla, y de abrirle a él mismo la posibilidad de aprender del interlocutor. Con ello, establece también una relación igualitaria con el otro, confiriéndole autoridad para incorporar nuevas ideas y marcos de reflexión. Comprender la escucha como un deber del formador en valores es comprenderla a la vez como un deber y un derecho del ciudadano.¹⁹²

Lo anterior conduce a la reflexión de que la actitud lúdica es un proceso en constante desarrollo por parte del educador de la Ludoteca Cívica, porque implica comprender que, ante todo, es un ser humano que proviene de un sistema de enseñanza tradicionalista alejado de un clima democrático de aprendizaje, por lo cual en escasas ocasiones tuvo oportunidad de aprender del ejemplo. El desarrollo de su propia formación moral es un proceso inacabable que comienza por el conocimiento de sí mismo, para abrirse después a las relaciones con los demás. Entonces, para el educador y para todo formador, la profesión ha de representar antes que nada un viaje interior cuyas etapas corresponden a las de la maduración constante de la personalidad moral, en este caso orientada hacia lo democrático. Se pretende que ese desarrollo involucre en la interacción con los demás una tendencia cada vez más palpable a ser empático, afectivo, asertivo, congruente, lúdico, con disposición al diálogo y la escucha. Pero, el que estas actitudes se manifiesten tanto en su vida familiar como en su vida profesional representa un proceso complejo porque requiere, además de un trabajo extremadamente personalizado, la sensibilización y congruencia de una estructura social e institucional interactiva.

De lo que se trata por el momento es de identificar que las características de un ambiente educativo lúdico, en el que se desarrolla el juego colaborativo, facilitan experiencias de convivencia democrática, comprendiendo que la actitud lúdica es el recurso más importante de esta metodología porque facilita la práctica de los valores. Es decir, cuando jugamos colaborativamente es más sencillo mostrar actitudes tolerantes, comprensivas, dialógicas y participativas, empáticas, afectivas, asertivas y congruentes, y lo deseable es que en la vida cotidiana el educador desarrolle estas mismas actitudes, propias del juego, aunque no necesariamente se encuentre implementando una actividad de juego.

Para dar cuenta de la relevancia de la actitud lúdica como factor de éxito en la creación de ambientes educativos democratizadores, baste la referencia a lo expresado por un padre de familia que participó en un taller de la Ludoteca Cívica Infantil: “La Luci es fuera de este mundo, la verdad todavía estoy...me siento mal de darme cuenta que he omitido muchas cosas, pero bien porque esta información ya la tengo y lo que tengo que hacer es trabajarla nada más; yo digo: excelente este tipo de aprendizaje.

¹⁹² Mariflor Aguilar Rivero, *op. cit.*, p. 33.

He estado en veinte mil talleres, de superación personal y demás, y jamás me habían enseñado con una sonrisa”.¹⁹³

Es importante comprender que las decisiones que el formador toma en la cotidianidad del salón de clases, el hogar, la calle o el trabajo impactan de tal manera que generan ambientes, o bien democratizadores, o bien autoritarios. Por ello, se debe procurar que esas decisiones se encaminen al ejercicio de los valores de la democracia para generar un ambiente democratizador, y un recurso para lograrlo es la apropiación de una actitud lúdica, orientada hacia el desarrollo de la personalidad democrática.

La Ludoteca Cívica ofrece espacios de práctica, de acción libre de violencia, espacios lúdicos para jugar a ser democráticos, para saber qué se siente al ser respetado, apoyado como educador y como educando, qué se siente al colaborar en el logro de objetivos para el bien común, en la esperanza de que algún día se haga visible la cultura democrática en el sentido que plantea Huizinga: “El juego no es importante dentro de la cultura, en principio, el juego y la cultura no son una unidad primaria, toda interpretación de la vida y del mundo no nacen del juego, sino del ánimo lúdico del juego. La cultura nace jugando: la cultura, al principio, se juega”.¹⁹⁴

4. Racionalización: Detonar procesos de diálogo y reflexión mediante las estrategias para la educación moral, en torno a la capacidad de tomar decisiones que faciliten la resolución de problemáticas de convivencia y favorezcan el bienestar común.

La estrategia de intervención educativa de la Ludoteca Cívica busca incidir en la toma de decisiones a favor de la práctica de valores, lo cual se logra con el acompañamiento que ofrecen los educadores durante la secuencia de actividades que diseñan para atender las problemáticas de convivencia específicas de cada contexto. Este acompañamiento encuentra sus ejes de acción en la actitud lúdica y en los procesos de diálogo y reflexión que propicia con los educandos. Es importante comprender que no tiene sentido una actitud lúdica que no contenga la estructura del acompañamiento reflexivo, del mismo modo que un acompañamiento que sólo propicie la reflexión tampoco genera en los educandos un compromiso afectivo con la práctica de valores. Ambos factores son complementarios e interdependientes; por ello, es indispensable que los educadores aprendan a instrumentar todos los elementos de la estrategia al desempeñarse en la intervención educativa.

A lo largo del trabajo de la Ludoteca se han ido explorando los medios adecuados para el desarrollo de las capacidades que permiten al educando *poner atención* en sus procesos para tomar decisiones en situaciones valoralmente conflictivas. Se ha

¹⁹³ Benchmark, *op. cit.*, p. 35.

¹⁹⁴ Johan Huizinga, *Homo ludens*, *op. cit.*, pp. 80-81.

llevado a los educandos a preguntarse: ¿cómo me siento ante este problema?, ¿qué requiero de esta situación?, ¿qué resultados obtendría actuando de esta manera?, ¿qué solución resulta en un beneficio para mí y para las necesidades de los demás?, entre otras preguntas que pueden orientar la mirada del educando hacia cómo decide, qué decide y cuáles son los resultados de esas decisiones para sí mismo y para los demás. Estos procesos reflexivos pertenecen al ámbito de la educación moral.

Aunque etimológicamente moral y ética significan lo mismo, Silvia Conde encuentra distinciones que también identifican otros autores, como Pablo Latapí, Adela Cortina o Juan Manuel García de Alba:

La moral designa el ámbito de los comportamientos humanos responsables, está ligada a la acción inmediata y a las normas de la acción humana en su contexto concreto; se entiende como el conjunto de concepciones de vida o valores que sustentan las normas, usos y costumbres culturalmente reconocidas, algunas de las cuales han cristalizado en normas legales y forman parte del sistema de leyes que gobierna la sociedad. Por su parte, la ética designa la rama de la filosofía que estudia las acciones morales y en la que se reflexiona sobre la moralidad en busca de fundamentaciones, prescripciones y evaluaciones de las acciones morales. En suma, la ética es la reflexión sobre la moral, es decir, la capacidad de emitir juicios sobre las concepciones, actos y valoraciones. Aunque obviamente, no debemos dejar de aclarar que en este contexto de la formación ciudadana, no se entiende a la moral en relación con la religión, toda vez que se asume que esta vinculación entre ambos ámbitos tuvo una razón histórica, pero en el desarrollo filosófico, educativo y político ha quedado superada esta articulación.¹⁹⁵

La educación moral se presenta como una de las dimensiones formativas del ser humano (intelectual, física, artística), aunque, según Josep María Puig,¹⁹⁶ se convierte en el nervio central de la formación humana, porque da dirección y sentido a las decisiones y acciones humanas en su conjunto. De ahí que la educación moral no es un espacio educativo colindante con otras áreas de conocimiento, sino que adquiere una dimensión formativa que atraviesa todos los demás ámbitos de la educación y se convierte en el eje transversal de todo el proceso educativo; es el aspecto clave de la formación humana, puesto que atañe a la formación de la personalidad de los sujetos.

Cuando en el ser humano aparece la necesidad de adaptarse a su medio natural, social, institucional, personal, esto lo compromete a atravesar procesos de adaptación múltiples, inacabados, continuos y regidos por la voluntad de mejorar la adaptación lograda en cada etapa anterior. El germen de lo moral se encuentra en que esta necesidad de adaptarse al medio implica decidir cómo se quiere vivir, cómo se quiere resolver los conflictos vitales que siempre presenta la existencia a los seres humanos en su condición de no programados, no determinados y no acabados. Por

¹⁹⁵ Silvia Conde, *Formación ciudadana...*, documento citado, p. 39.

¹⁹⁶ Josep María Puig, *La construcción de la personalidad moral...*, *opc. cit.* 14.

eso la educación moral siempre apunta a la construcción de una forma personal que permita vivir consciente, libre y responsablemente.

Sin embargo, el sujeto moral no piensa ni actúa en solitario: el decidir cómo se quiere vivir se hace siempre en interrelación con los demás y se hace para vivir en colectividad, pues la vida humana es ineludiblemente relacional. Por lo tanto, la construcción moral es a la vez del todo individual y del todo mediada por la relación con los demás, es decir, la decisión sobre cómo vivir –decisión moral– es personal y social; tiene como finalidad hacerse de un modo de ser y de vivir que necesariamente permita a cada cual formar parte de su colectividad. La educación moral tiene que ver entonces con la tarea de enseñar a cada uno de los sujetos y a los distintos grupos humanos a vivir “en relación con”, a vivir en el seno de una comunidad.

En la Ludoteca Cívica, los educadores detonan procesos de diálogo que permiten al educando reflexionar para encontrar sus propias respuestas a las problemáticas de convivencia que la vida cotidiana le presenta en “su relación con” otras personas o consigo mismo. Cuando un individuo o un colectivo se siente afectado por un hecho concreto suele ser porque hay necesidades percibidas como muy importantes o valores muy arraigados que se ponen en cuestión. En muchos casos el conflicto surge a raíz de diferentes necesidades, intereses y puntos de vista entre las personas. En otros casos la controversia de valores aparece entre los deseos y las necesidades contrapuestos dentro de cada persona. La Ludoteca busca ayudar a los educandos a comprender que esta complejidad ofrece siempre una fuente de conflictividad que demanda de los sujetos detonar constantemente procesos para deliberar, optar y actuar en consecuencia con lo elegido, en oposición a reaccionar impulsivamente ante los conflictos.

Lo moral implica necesariamente enfrentarse a hechos y acontecimientos que inquietan, que cuestionan, hechos que provocan conflicto entre valores importantes para cada persona; entonces se está ante dilemas. Los dilemas morales no son conflictos de normas y roles sino conflictos internos con la propia conciencia. El trabajo de la ludoteca busca poner en el centro de sus actividades los dilemas que los educandos enfrentan en cada contexto de convivencia; puede ser mediante una representación escénica que muestre diferentes opciones ante el mismo dilema y sus posibles consecuencias individuales y grupales; puede ser solicitando al grupo que imagine varias respuestas ante el dilema; puede ser planteando algún reto de convivencia que coloque al educando en la situación conflictiva y que este reto sólo se supere gracias al ejercicio de algún valor de la democracia. Los dilemas son la materia prima de la “problematización de los contenidos” en la presente metodología de formación en valores democráticos, porque también constituyen la materia prima de la educación moral.

Lo importante es que en cualquier actividad implementada se ha de ofrecer un momento para que el educador plantee preguntas que permitan al educando reflexionar acerca de sus procesos de toma de decisión y las rutas de acción ante los dilemas

presentados.¹⁹⁷ Las preguntas que el educador plantea no pueden ser siempre las mismas, porque las problemáticas de convivencia en cada contexto no suelen ser las mismas, pero el educador tiene una estructura que lo guía en la elaboración de la cascada de preguntas que oriente mejor la mirada de los educandos en cada caso.

En el contexto educativo de la Ludoteca Cívica, se espera que los formadores aprendan a intervenir en las problemáticas de convivencia mediante los elementos de la formación moral. Buxarraís¹⁹⁸ y Schmelkes¹⁹⁹ investigan el desarrollo de la formación moral y su importancia en el proceso de la formación moral cívica, como ellas la llaman. Ambas autoras concluyen, entre otras cosas, que se trata de un proceso que nunca se da por acabado en los seres humanos y que define la personalidad, orientándose por el desarrollo de tres capacidades: sensibilidad afectiva, juicio moral y autorregulación.

Sensibilidad afectiva: se desarrolla propiciando la empatía con el otro, tomando conciencia de cómo se siente, cómo le afectan las cosas y cómo pueden afectarle a él mismo, de encontrarse en una situación semejante (Plano emocional).

Juicio moral: se desarrolla haciendo consciente al individuo de su capacidad de elegir respecto a qué valores o antivalores decide practicar en sociedad, reflexionando acerca de las posibles consecuencias de sus decisiones, tanto para él mismo como para los demás, y sopesando sus implicaciones (Plano racional).

Autorregulación: se desarrolla promoviendo en el individuo la capacidad de darse cuenta de que él es dueño de sus propias decisiones y que, por lo tanto, elige cómo actuar ante las situaciones que se le presentan. Cuando se da cuenta de la importancia de tomar decisiones a favor de sí mismo y de la colectividad en congruencia con lo que la sociedad ha aceptado como valioso, el sujeto cumple las reglas o las normas con la convicción de saber que son lo más conveniente, tanto en lo individual como en lo social (Plano de la acción).

El desarrollo de estas capacidades debe detonarse de igual manera en el proceso siempre inacabado de formación moral del educador. A continuación se presenta un ejemplo en el que se describe de qué modo el educador fomenta en sí mismo estas capacidades de manera intencionada. Estamos ante un supuesto caso en el que un educando llamado Alfredo interrumpe a cada momento la sesión con agresiones físicas y verbales hacia los compañeros durante las actividades de la Ludoteca, como frecuentemente ocurre en el trabajo cotidiano.²⁰⁰

Sensibilidad afectiva del educador al preguntarse: ¿Si yo me estuviera comportado como Alfredo, cómo me gustaría ser tratado?, ¿me gustaría que me llamaran la aten-

¹⁹⁷ Véanse en el Anexo las preguntas detonantes en el momento de cierre de cada actividad.

¹⁹⁸ M.R. Buxarraís, J. Miquel, M. Puig, J.Trilla, *La educación moral en primaria y secundaria*, México, Secretaría de Educación Pública-Cooperación española, 1997.

¹⁹⁹ Sylvia Schmelkes, *La formación de valores en la educación básica...*, documento citado

²⁰⁰ Ejemplo y cuadro retomados de Carolina Fuentes Prieto, *Competencias docentes para la formación en valores de la democracia*, tesis de maestría, UNIVDEP-UPN, 2010, pp.135 y 136.

ción en forma de regaño?, ¿me gustaría ser tratado con un grito, con muestras de enojo? ¿Cómo se sentirá Alfredo, qué estará necesitando para irrumpir con agresiones a sus compañeros en la sesión?

Juicio moral del educador al reflexionar acerca de las implicaciones de su proceder: ¿Cómo impacta mi actitud en la disposición de Alfredo para participar en la sesión? ¿Qué repercusiones tiene mi actitud en el ambiente de convivencia y el aprendizaje del grupo? ¿Conozco alternativas para atender esta situación desde los valores democráticos, en beneficio de la convivencia para el desarrollo de la sesión? ¿Puedo convertir este momento en un aprendizaje significativo de diálogo, respeto y tolerancia para todos los participantes?

Autorregulación del educador al darse cuenta de la importancia de tomar decisiones a favor de sí mismo y de la colectividad en congruencia con los valores de la democracia: cuando elige proceder conforme a la propuesta de intervención y mediar la situación con actitud lúdica, con afectividad, empatía, asertividad, en congruencia con valores como respeto y tolerancia, estableciendo un diálogo que propicie en los educandos un proceso semejante de formación moral.

Este proceso reflexivo por parte del educador se da de manera simultánea con el desarrollo de la sesión, ocurre en escasos segundos pero significa la diferencia entre direccionar su actuar en la situación conflictiva de convivencia o simplemente reaccionar de manera autoritaria, como se ha aprendido. Hay que recordar que el proceso educativo en el que se formaron los educadores es tradicionalista, con un estilo de autoridad muy alejado del que se espera de ellos, pues, como comenta Pablo Latapí,²⁰¹

la mayor parte de los docentes no ha experimentado un proceso formativo personal semejante al que se espera desarrollen sus alumnos y no es posible pensar en proporcionar espacios formativos para los alumnos si no se hace lo mismo para los docentes, quienes también necesitan reflexionar, dialogar y tomar conciencia de sí mismos como sujetos éticos, para apoyar adecuadamente a sus alumnos.

Por eso resulta muy importante la oportunidad de formación que la ludoteca ofrece a otros educadores para ejercitarse en esta práctica de generar actitudes democráticas que impacten en el ambiente educativo.

De este modo, el desarrollo de la formación moral tiene lugar en la dimensión personal del educador y en la dimensión de su desempeño profesional, como ilustra el cuadro de la página siguiente.

²⁰¹ Pablo Latapí, *El debate sobre los valores...*, op. cit.

Formación moral en el educador	Capacidades de la formación moral	Formación moral en el educando
El educador se pone en el lugar de las partes involucradas en el problema y las trata como le gustaría ser tratado en caso de estar él mismo en la situación conflictiva.	Sensibilidad afectiva	El educador articula frases interrogantes que ayudan a todas las personas inmersas en la problemática de convivencia a considerar los sentimientos y necesidades de cada uno de los implicados.
El educador pone en la balanza la opción de intervenir en el problema de manera aleccionadora, impositiva, autoritaria, y la opción de intervenir con actitud lúdica, empática, afectiva, asertiva y congruente con los valores de la democracia.	Juicio moral	El educador ayuda, con actitud lúdica, al alumno a reflexionar mediante preguntas acerca de la conveniencia o inconveniencia, tanto individual como colectiva, de proceder ante el problema a favor de los acuerdos de convivencia democrática o a favor de las amenazas de la convivencia.
El educador interviene actuando en consecuencia, según la estrategia didáctica diseñada en pro de una convivencia democrática y el desarrollo de su formación moral y la de sus educandos.	Autorregulación El educador y el educando, sin depender de la presencia de la figura de autoridad	Tanto el educador como el educando eligen proceder ante un problema de convivencia cotidiana según los acuerdos de convivencia democrática.

Se pretende que este proceso reflexivo contribuya al desarrollo y formación de las capacidades que intervienen en el juicio y la acción morales, a fin de que las personas sean capaces de orientarse de modo racional y autónomo en aquellas situaciones que les planteen un conflicto de valores. Cuando se detona este proceso, se está recorriendo el camino de la heteronomía a la autonomía, es decir, sólo de este modo el desarrollo de la formación moral se convierte en un proceso que forma la *personalidad*, lo cual tiene que ver con los valores que el sujeto elige y con la decisiones que el sujeto va tomando para su accionar en la relación con el mundo.

Según Puig Rovira, la heteronomía es un periodo inicial en el desarrollo de la formación moral, cuando la conducta de los sujetos se conduce de manera imperativa y responde siempre a un sistema de reglas preestablecidas socialmente; pero, además, para que estas normas sociales sean obedecidas es necesario que haya también una autoridad superior que vigile su cumplimiento. La eficacia de la regla depende de un poder superior, de la disciplina de los sujetos y del respeto por la autoridad, que no en pocas ocasiones se origina por temor a las desagradables consecuencias que alguna infracción les pudieran acarrear.

La autonomía, en cambio, supone posible pasar de un control externo de conductas a procesos reflexivos que dotan de razones o motivos internos para conducirse de determinada manera, porque es más conveniente que las reglas sean respetadas

desde la autonomía de la voluntad de las personas. La autonomía moral de las personas es el reconocimiento de la necesidad de las normas morales de la sociedad, lo que implica la interiorización de reglas que, si en un principio se cumplían por motivaciones exteriores, en un segundo momento se cumplen por convicción. Este paso es resultado de manejar los instrumentos procedimentales de la conciencia moral, es decir, la sensibilidad hacia las personas y sus contextos, la valoración de lo que puede resultar mejor para sí mismo y para los demás, y la orientación de la conducta hacia la construcción de un modo de ser y de vivir la vida que se considere valioso y digno de vivirse.²⁰²

Sería pretencioso afirmar que la intervención del educador logra niveles de autonomía en los educandos; en cualquier caso, la tarea educativa de la Ludoteca Cívica en este rubro consiste en brindar un apoyo para que el educando reflexione acerca de su interacción con los demás y la gran diversidad de situaciones y necesidades que le demandan mucho más que reacciones impulsivas ante cada problemática de convivencia, y considere que siempre tiene ante sí la posibilidad de elegir en conciencia una de las alternativas de acción que previamente logre identificar, con la intención de evitar resultados no deseados y encaminar su acción hacia las consecuencias que sí desea para sí mismo y para los demás.

Cuando el docente ayuda con preguntas a los alumnos, que les permitan analizar lo que podría suceder en caso de elegir una u otra opción, mediante estrategias de reconocimiento de alternativas y previsión de consecuencias, que proporcionan a los estudiantes la oportunidad de pensar sobre las actitudes, creencias, deseos, y otros indicadores de valor que configuran la postura personal a propósito del dilema a tratar estrategias de autococonocimiento como clarificación de valores que ayuda a que los alumnos conozcan lo que valoran y definir la propia jerarquía de los valores.²⁰³

Aquí, cabe hacer énfasis en la función del educador como un gran *preguntador*. No le corresponde dar consejos ni respuestas a las interrogantes de los educandos, sino hacer uso de la pregunta como herramienta de desarrollo, encontrando la ruta de preguntas adecuada para dirigir el pensamiento del educando hacia sus propias respuestas. El educador escucha estas respuestas y las devuelve al educando en forma de nuevas preguntas que le permitan observar la ruta de su pensamiento.

La habilidad de formular preguntas beneficia de una forma eficaz la práctica pedagógica al clarificar temas y significados mediante la indagación, el diálogo y la reflexión. Las buenas preguntas están diseñadas para dar dirección a la búsqueda de nueva información o de mayor profundidad. Las buenas preguntas cuestionan las certezas de los docentes y de los alumnos. Al tener una estructura activa, la pregunta nos permite la creación de esquemas

²⁰² Josep M. PUIG, *La construcción de la personalidad moral*, op. cit., pp. 116-129.

²⁰³ Martín Miquel Martínez y J.M. Puig, *Educación moral y democracia*, Barcelona, Laertes, 1989, p. 203.

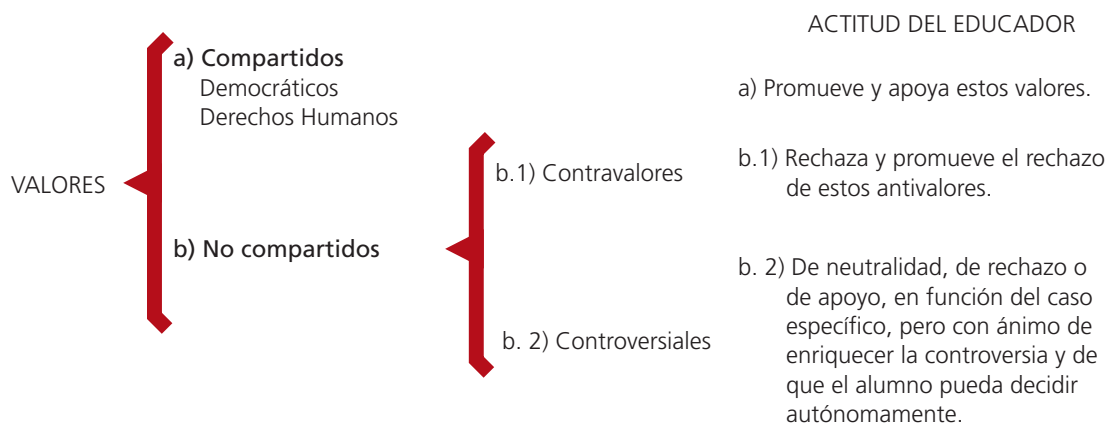
para enriquecer nuestra visión del mundo y coloca al alumno en el centro de su propio aprendizaje sin depender exclusivamente de la interpretación del profesor.²⁰⁴

Para el educador, mantenerse en la tarea de elaborar preguntas es muy difícil cuando se enfrenta a educandos que eligen actuar de manera violenta, irrespetuosa o ilegal. Surge entonces la tentación de aconsejar o sugerir acciones apegadas a valores democráticos. Sin embargo, el educador sabe que esto resulta inútil en el camino hacia la autorregulación, pues en cuanto él ya no esté presente vigilando, el educando retomará con mayor facilidad la conducta antidemocrática.

En tales casos, ¿se debe ser imparcial?, ¿es válido expresar la propia opinión?

[...] aunque la educación moral no debe transmitir valores ya elaborados y por ello, el educador no debe transmitir sus propios principios, reglas morales o hábitos de comportamiento, tampoco debe esconder sus posturas y opiniones. Es deseable que actúe en la escuela de acuerdo con ellas y puede manifestarlas cuando sus alumnos se lo pidan, siempre y cuando no lo hagan para escapar de su propia responsabilidad. Evidentemente tal actitud supone un difícil equilibrio, pero entre la inculcación de creencias y la decisión poco natural de borrar su personalidad, hay un amplio margen para manifestar las opiniones personales con respeto y coherencia.²⁰⁵

El educador de la Ludoteca Cívica ha retomado y adaptado la propuesta de Trilla de que sólo se puede aspirar a expresar la propia postura de una manera respetuosa, orientada por lo planteado en el siguiente esquema:²⁰⁶



²⁰⁴ Everardo García, *La pregunta como intervención cognitiva*, México, Noriega Editores Limusa, 2011, p. 15.

²⁰⁵ Martín Miquel Martínez y J.M. Puig, *Educación moral y democracia*, op. cit., p.157.

²⁰⁶ Jaume Trilla, "Educación y valores controvertidos. Elementos para un planteamiento normativo sobre la neutralidad en las instituciones educativas", en *Educación, valores y democracia*, Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1998, p. 215.

En tal propuesta, los valores compartidos son aquellos que, en el contexto social –sociedad, nación, comunidad– son aceptados de manera generalizada como deseables. En una sociedad democrática, y en esta propuesta de formación ciudadana, son los valores como tolerancia, respeto, justicia, diálogo, etc., o declaraciones y principios como los plasmados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Ante estos valores compartidos, el educador habrá de mostrar una postura a favor, apoyando y promoviendo que sean conocidos e internalizados, haciendo notar los beneficios personales y grupales de practicarlos.

Valores no compartidos son aquellos que no gozan de una aceptación genérica en el grupo social; se subdividen en contravalores y controversiales:

Contravalores: Son contradictorios con los valores compartidos, es decir, son contravalores. No sólo no gozan de una aceptación generalizada, sino que además son percibidos en el contexto social como antagónicos con los compartidos. Por ejemplo, en una sociedad democrática que afirma la igualdad ante la ley, son contravalores los que buscan justificar el racismo, la discriminación, la intolerancia o la exclusión. El educador promoverá que estos antivalores sean conocidos por los educandos, y la postura que mostrará será de rechazo hacia estos contravalores, aunque tendrá cuidado de no mostrar rechazo hacia las personas que los practiquen, sólo hacia sus conductas.

Controversiales: No son percibidos de manera generalizada como contradictorios con los valores compartidos; es decir, valores que aunque no son extensamente compartidos, se considera legítimo que individuos o grupos los puedan tener como propios. Por ejemplo, la castidad, la eutanasia, etc. El educador promoverá que sean conocidos por los educandos, y fomentará mediante cuestionamientos la controversia, motivando a una adquisición de mayor información que permita al educando, después de lograr cierta profundidad en la problemática específica, decidirse por una postura fundamentada en razones propias.

Todos estos aspectos guían la intervención del educador en su discurso, actitud, trato, gestualidad, expresión corporal, emotividad, alejándolo de las figuras tradicionales de autoridad; en el tema de los valores le permiten ejercer un liderazgo democrático en el grupo que conduce, ya sea de alumnos de preescolar, de padres de familia, de docentes o servidores públicos. Al educador sólo le corresponde detonar procesos de diálogo y reflexión que faciliten el desarrollo y dominio de recursos y capacidades morales que permitan a cada sujeto desempeñarse crítica y creativamente en la resolución de conflictos de valor. Es por eso que la Ludoteca Cívica incorpora las estrategias de la educación moral orientándolas a la toma de decisiones en favor de los valores democráticos.

La Ludoteca genera un ambiente educativo democratizador, que busca crear las condiciones para resolver problemáticas de convivencia cotidiana a través de la práctica de valores democráticos, y, en este contexto, estimula el desarrollo de la formación moral, dando acompañamiento en el camino de la heteronomía a la autonomía o, cuando menos, a la autorregulación. Con todo ello, se pretende que el alumno cimiente razones

para conducirse democráticamente, es decir, para que construya su personalidad democrática.

La personalidad democrática, en suma, se constituye mediante procesos de interacción y aprendizaje con los demás, se conforma progresivamente a partir del desarrollo de un conjunto de capacidades cívicas que derivan del aprendizaje de diversos contenidos cognitivos, actitudinales y procedimentales, así como del desarrollo de habilidades como el diálogo, la autorregulación y la empatía, de tal manera que el conocimiento de la democracia y las habilidades democráticas para convivir y ser democráticos se interrelacionan y complementan mutuamente para integrar la forma de ser de las personas en la sociedad.

Antecedentes generales de la Ludoteca Cívica: breve recorrido

La Ludoteca Cívica Infantil: inicio y consolidación de un proyecto

Para llevar a cabo un recorrido que registrara la experiencia de 13 años de actividades de la Ludoteca Cívica Infantil fue necesario hacer una revisión documental que describiera su enfoque, su marco pedagógico, metodológico y operativo, desde una visión orientadora de las acciones educativas emprendidas en sus orígenes, las que fueron plasmadas en documentos que dan cuenta del trabajo educativo. Esta revisión comprendió el Informe final de la etapa de pilotaje de la Luci (2001); la *Carpeta didáctica para la formación de valores en la democracia* (2002) y el manual para educadores titulado *Educación cívica y personalidad democrática: educar para la convivencia con vivencia* (2007), productos generados durante ese periodo.

La revisión se realizó con el objetivo de observar la progresión de las directrices planteadas en cada uno de los documentos y agrupadas en las finalidades, los contenidos y los medios que dan cauce a la metodología implementada en el trabajo de campo de la Luci.

Informe final de la etapa de pilotaje de la Ludoteca Cívica Infantil (2001)

Durante los primeros seis meses del año 2000²⁰⁷ se diseñó el proyecto de la Ludoteca Cívica Infantil, tanto en lo relativo a los contenidos educativos, actividades, metodologías y materiales, como en lo que respecta a la logística, la calendarización y la conformación del equipo de cinco educadores que integraron un grupo multidisciplinario en el que cada uno aportó experiencias, visiones y un trabajo enriquecido por lo variado de sus potencialidades.

Con este proyecto, el IEDF incursionó en los ámbitos de la educación cívica, a fin de responder al mandato que como institución pública se le atribuyó en términos de llevar a cabo acciones para el fortalecimiento de la vida democrática en la Ciudad de México.

Para ello, durante 2000 y 2001, la Luci implementó metodologías y técnicas basadas en el juego para contribuir, a partir de la reflexión y evaluación de vivencias relacionadas con los valores democráticos, al desarrollo de competencias cívicas de quienes estarían en el futuro en posibilidad de ejercer sus derechos ciudadanos.

El carácter de pilotaje del proyecto permitió someter a la práctica educativa diversos recursos y materiales didácticos, dinámicas grupales y técnicas que enriquecieron el propio trabajo educativo de la Ludoteca Cívica Infantil, que pudo así contar con un aprendizaje acumulado, el cual tenía, ya entonces, la intención de ser reproducible y multiplicable. Por ello, en el informe final de la etapa de pilotaje del proyecto (septiembre de 2000 a abril de 2001) se describen las líneas seguidas por su metodología didáctica, como se expone a continuación.

La finalidad se expresaba en estos términos: “Coadyuvar en la formación cívica de la población infantil con niños entre 9 y 12 años de edad aproximadamente, mediante la promoción del ejercicio de los valores cívicos y la difusión de la cultura democrática.”²⁰⁸

Los contenidos se plantearon a partir de una triple intención conceptual, procedimental y actitudinal; así, los valores para la convivencia democrática se abordaron en estas tres dimensiones, con el objeto de detonar una reflexión que ayudara a identificar elementos para evaluar y planear la estrategia más adecuada para el tratamiento de cada tema.

Se concluyó que niños y niñas no incorporaron a sus esquemas cognitivos las definiciones de los valores (contenidos conceptuales que tradicionalmente se espera lograr

²⁰⁷ Instituto Electoral del Distrito Federal, Dirección Ejecutiva de Capacitación Electoral y Educación Cívica, Dirección de Educación Cívica, *Informe final de la Ludoteca Cívica Infantil. Septiembre de 2000- abril de 2001*, México, IEDF. La información ofrecida en este apartado ha sido retomada del informe referido.

²⁰⁸ Instituto Electoral del Distrito Federal, Dirección Ejecutiva de Capacitación Electoral y Educación Cívica, Dirección de Educación Cívica, *Informe final de la Ludoteca Cívica Infantil. Septiembre de 2000-abril de 2001*, documento citado.

de aprendizajes memorísticos), pero sí incorporaron a su concepto las experiencias de lo que implica tolerar, por ejemplo, o ser legal, o dialogar.

En los contenidos procedimentales como el uso de distintas acciones y estrategias para alcanzar metas, se buscó el aprendizaje de habilidades (saber hacer) necesarias para el ejercicio de los valores democráticos. En los contenidos actitudinales se buscó lograr una predisposición a actuar de una manera aceptada que promoviera la convivencia democrática.

El cambio de actitudes y conductas adoptadas por niños y niñas a raíz del trabajo de la Luci se reflejó en el modo respetuoso de relacionarse, así como en el propio proceso de integración en el grupo.

Los medios fueron considerados de esta manera:

Implementación de metodologías y técnicas didácticas basadas en el juego, para que a partir de la reflexión, evaluación y vivencias en torno a los valores democráticos se contribuya al desarrollo de competencias cívicas de quienes en el futuro habrán de decidir el rumbo político de nuestra ciudad, mediante el ejercicio de sus derechos ciudadanos.²⁰⁹

La guía en el tratamiento de la metodología didáctica de la Luci se basó en los siguientes puntos:

- El ejercicio y la reflexión de los valores democráticos como la base para su promoción entre los alumnos
- La utilización del juego como un medio para motivar el interés y la participación infantil, el desarrollo moral, los aprendizajes cívicos y el proceso de integración social
- La constante vinculación de los temas y ejemplos con la vida cotidiana e intereses de los niños para otorgar mayor significado a los aprendizajes
- El estímulo a la permanente participación y reflexión de los alumnos en las actividades
- La práctica de un ejercicio educativo por parte de los educadores, de amplia cercanía con los alumnos, logrando ingresar en el mundo infantil como un medio esencial para la comunicación, la interacción y el aprendizaje

Sobre este último punto, se incluyó un apartado especial en el que se menciona lo siguiente:

El educador de la Luci se convirtió metodológicamente en el elemento más importante para el proceso de enseñanza-aprendizaje. La relación educativa fue de acompañamiento, [el educador estuvo] cerca de ellos [los destinatarios] disponible, accesible. Su tarea como

²⁰⁹ *Ibid.*

facilitador de aprendizajes y como acompañante de los alumnos, permitió que los educadores, con su ejemplo y con el tipo de relación que mantenían con los niños fueran en sí mismos pedagógicos en sentido de los contenidos democráticos.

[...]

Integrar a un grupo específico de educadores, formado con los principios y el enfoque pedagógico de la Luci, permitió que se estableciera una relación de confianza y respeto entre niños y educadores; la cual resultó clave para alcanzar los objetivos educativos planteados, ya que los niños se sintieron entre iguales y con libertad para expresar sus opiniones, en un marco de respeto y tolerancia.²¹⁰

Desde entonces, el tipo de dinámica generada por este enfoque pedagógico despertó el interés de los docentes, por lo que fue necesario compartir con los que así lo requirieron sus características generales. También se atendió la solicitud de algunos docentes y directivos de organizar pláticas con los padres de familia, de tal forma que se pudiera ampliar el impacto del mensaje hacia las familias de niños y niñas.

En las conclusiones del informe se planteó la posibilidad futura de dirigir un programa a docentes para compartir elementos didácticos y disciplinarios que les permitieran aplicar las directrices del trabajo Luci en favor de la educación cívico-moral de las personas desde los planteles educativos.

Por último, se hizo énfasis en que, si bien en la etapa de pilotaje el enfoque de la Ludoteca Cívica Infantil se había centrado en niños y niñas de 9 a 12 años, el hallazgo hecho durante la operación al constatar el interés que la naturaleza del proyecto despertó en otros grupos, como docentes y padres de familia, condujo a la sugerencia de elaborar un trabajo de acuerdo con el nivel de desarrollo específico de estos grupos.

Derivado de esta primera fase, se editó una carpeta didáctica con el propósito de dar respuesta a quienes se mostraron interesados en conocer e implementar los planteamientos básicos de la Luci.

Carpeta didáctica para la formación de valores en la democracia (2002)

De la revisión de este documento, que registra la experiencia de la Ludoteca Cívica,²¹¹ se desprenden los aspectos que siguen.

La finalidad: Compartir con la comunidad educativa y los organismos ciudadanos interesados en la educación para la democracia herramientas teórico-metodológicas para la promoción de valores democráticos entre niños y niñas cuyas edades fluctúan entre los 9 y los 12 años de edad y cursan de 4º a 6º grado de primaria.

²¹⁰ *Ibid.*

²¹¹ Instituto Electoral del Distrito Federal, *Carpeta didáctica para la formación de valores en la democracia*, México, IEDF, 2002. El presente apartado fue elaborado con información extraída del citado texto.

Uno de los principales motivos para la elaboración de la carpeta fue ofrecer un instrumento de apoyo a la labor docente, a fin de generar un ambiente educativo propicio para que niñas y niños experimentaran y valoraran la democracia como una forma de interacción conveniente que adquiriría sentido en su mundo y con sus necesidades en sus ámbitos de interacción próximos: la familia, los amigos, el barrio y la escuela.

Los contenidos: Su eje temático fue la democracia abordada en un sentido amplio, no restringida al ámbito político-electoral, sino entendida como una forma aceptable de relacionarse entre personas que se reconocen iguales (en cuanto a su valor como individuos) y a la vez diversas (en cuanto a sus gustos, preferencias y, en general, a las formas de expresión de una sociedad plural), y que tienen el compromiso de respetar los acuerdos y las leyes como base para la convivencia.

Los medios: Se ubican como parte del marco pedagógico que describe los criterios educativos y metodológicos a partir de los cuales se pueden definir y poner en práctica acciones educativas dirigidas a la formación de valores democráticos. Así:

a. Las actividades deberán propiciar que los estudiantes ejerciten los valores y prácticas democráticos, vinculándolos con su entorno inmediato y cercano.

Para que niños y niñas incorporen como parte de su práctica cotidiana los valores democráticos en sus acciones y su forma de ser en general, es necesario que los aprecien y reconozcan su utilidad práctica para la convivencia cotidiana. Por tanto, para lograr influir en la personalidad, las actividades debían tener un carácter formativo que rebasara la enseñanza discursiva y conceptual. Por ello se requerían actividades que permitieran generar predisposiciones y habilidades que se expresaran en pautas de acción congruentes con los valores; esto es, actividades donde se pusieran en práctica o se ejercitaran los valores democráticos.

Vincular los contenidos con el entorno inmediato fue la única manera de generar aprendizajes valiosos que tuvieran mayor sentido. Por ello, se destacó la importancia de detectar necesidades específicas de convivencia como punto de arranque para la solución de problemas y dilemas, así como para la planeación de experiencias de aprendizaje. De este modo, cobraron relevancia los eventuales conflictos de convivencia que en el transcurso de la acción educativa de la Luci se iban enfrentando, pues representaban también una fuente valiosa para el diseño de actividades y rutas de aprendizaje donde los participantes pudieran construir sus reflexiones y valoraciones en torno a la aplicación de valores democráticos en situaciones cercanas a la vida cotidiana.

Otra manera de vincular los contenidos a las necesidades y posibilidades de la población infantil fue considerar para la definición de estrategias didácticas el nivel de desarrollo cognoscitivo, tomando en cuenta que los niños entre 9 y 12 años se encuentran en el nivel de operaciones concretas, etapa de transición en la que la actividad mental comienza a desapegarse de lo estrictamente concreto para esbozar aprendizajes y expresiones en torno a conceptos de carácter abstracto.

La teoría del desarrollo estudia, además de los elementos cognitivos, aquellos vinculados al desarrollo del juicio moral, es decir, la manera en que se valora y actúa frente al entorno y los demás, y la influencia que esto tiene en cuanto a las normas del grupo como la capacidad individual para dilucidar entre lo conveniente y lo inconveniente.²¹²

El desarrollo de las actividades se organizó en torno a tres grandes rubros, propuestos en concordancia con los momentos de asimilación y acomodación que para Piaget existen en el proceso cognitivo de las personas:

- Actividades de apertura, para presentar los objetivos educativos, para motivar la participación y para relacionar los contenidos con aprendizajes anteriores.
- Actividades de desarrollo, para vivenciar los contenidos a partir del logro de retos de convivencia y para analizar y experimentar los procedimientos en la práctica de valores democráticos.
- Actividades de cierre, para sintetizar y reforzar los aprendizajes al realizar las evaluaciones finales de una o varias sesiones de trabajo.

b. Los alumnos deben asumir un papel protagónico en la construcción de aprendizajes

Para el cumplimiento del punto anterior, se precisaba la participación activa de alumnos y alumnas, de tal forma que se descubrieran a sí mismos como eje de la obtención de experiencias, ejemplos, dilemas, reflexiones y conclusiones, en contraposición a enfoques educativos en los que los educandos adquirirían un papel secundario frente al maestro que de manera discursiva y eminentemente teórica transmitía los conocimientos al grupo, que se limitaba a escuchar, apuntar y memorizar de manera tradicional.

En las actividades de la Luci, los alumnos participaban en la toma de decisiones, en la definición de normas básicas para la organización de las tareas y la convivencia. Se estimulaba además la capacidad deductiva para ir construyendo aprendizajes y conclusiones personales sobre las problemáticas de convivencia en que se veían inmersos. Ello implicaba para los educadores desarrollar habilidades para preguntar más que para dar respuestas a los participantes, facilitando con ello una actitud autocrítica de niños y niñas que, a su vez, elevaban en cada nueva oportunidad su nivel de participación y compromiso para preservar una convivencia pacífica y armónica.

Este diálogo, establecido mediante preguntas detonadoras de aprendizajes, tenía como eje la discusión de dilemas morales de la vida cotidiana de los alumnos, con la intención de acompañarlos en el reconocimiento reflexivo de contrastar y ponderar las acciones y las actitudes que favorecían una convivencia en el marco de valores como respeto, tolerancia, diálogo, igualdad, deseables en una comunidad diversa y plural.

²¹² *Ibid.*

c. El ambiente educativo debe ser congruente con los contenidos que se busca fomentar, incluido el papel del educador

Se perfiló una visión de educación democrática tanto por sus fines como por sus procedimientos: educar en democracia para la democracia, a fin de promover una congruencia pedagógica. El educador sería el primero en asumir el compromiso de ser congruente con las actitudes y prácticas que buscaba desarrollar con niños y niñas, manteniendo en todo momento una relación cercana, respetuosa, tolerante y de comunicación que generara las condiciones de convivencia propicias para aplicar valores, experimentarlos y apreciarlos a través de reflexiones significativas tendientes a fortalecer el desarrollo de su personalidad democrática.

d. Se debe utilizar el juego como factor de motivación para las experiencias de aprendizaje

El juego facilita los aprendizajes en niñas y niños de manera novedosa, al propiciar experiencias que hacen atractivos y divertidos los contenidos. Su valor educativo radica en que forma parte de los intereses infantiles y, aplicado a la educación cívica, favorece la motivación, la participación y la autoafirmación que se requiere para desempeñar un papel protagónico en las actividades propuestas.

Se explicitaba el carácter formativo de las actividades, que implicaba desarrollar un conjunto de acciones que, mediante el juego y la recreación, permitieran a niños y niñas vivenciar, reflexionar y ponderar la relevancia de los valores democráticos y la importancia de actuar en consecuencia con los mismos.

Educación cívica y personalidad democrática: educar para la convivencia con vivencia. Manual para educadores (2007)

A cinco años de la publicación de *la Carpeta didáctica para la formación de valores en la democracia*,²¹³ la Luci se perfilaba como punto de partida para la ejecución de proyectos y convenios de carácter interinstitucional, por su compromiso con aprendizajes de carácter formativo, en contraste con estilos de enseñanza tradicionalmente memorísticos. No sólo promovía experiencias formativas en la comunidad escolar, también impartía talleres para el desarrollo de competencias didácticas para la formación en valores dirigidos a profesores de educación básica, docentes en formación, prestadores de servicio social y personal de distintas instituciones que desarrollaban educación no formal en beneficio de la población del Distrito Federal.

La finalidad: Se pretendía recuperar la experiencia, los aprendizajes y los referentes teórico-pedagógicos que la Ludoteca Cívica había generado a lo largo de siete

²¹³ Instituto Electoral del Distrito Federal, *Educación cívica y personalidad democrática...*, op. cit, p. 13. El presente apartado fue elaborado con información extraída del citado libro.

años, resultado de entender el proyecto no únicamente como un medio para la formación de niños y adultos, sino como un “laboratorio” institucional que ofrecía resultados en el tema. Un segundo propósito se expresaba así: “Compartir con educadores de distintas instituciones y personal del propio IEDF este conjunto de saberes, estrategias y alternativas educativas prácticas de manera organizada para actualizar los procesos de formación continua y trabajo interinstitucional”.²¹⁴

Los contenidos: Se desarrolló un marco conceptual que abordaba nociones fundamentales de democracia y ciudadanía, así como la importancia de la educación cívica para ambas. Se analizó la relación que existía entre la formación en valores y la educación moral, así como entre éstas y la educación para la democracia, en el contexto de una de las finalidades más relevantes: la construcción de la personalidad democrática como sustento del ejercicio de la ciudadanía y, en general, de una manera de ser e interactuar con los demás.

Se propusieron distintas actividades a partir del juego para ejemplificar la aplicación de los referentes disciplinarios y pedagógicos desarrollados en la propuesta, organizados fundamentalmente a partir de distintos grupos de valores de la democracia que, se esperaba, pudieran ser adaptados por el educador en función de las características particulares de sus espacios de actuación.

Los medios: En esta obra se distinguen, por una parte, las características de la estrategia didáctica implementada por la Luci en el espacio escolar específicamente, y, por otra parte, los recursos fundamentales que sustentaban su metodología de trabajo para favorecer el fortalecimiento de la personalidad democrática con diversos públicos, es decir, los medios para la formación ciudadana.

De este modo, se describen en el primer apartado los contenidos y objetivos de las actividades que desarrollaba la Luci en el espacio escolar, como la importancia de considerar el nivel de desarrollo infantil, el carácter formativo de las actividades, el papel protagónico de los alumnos en la construcción de sus aprendizajes y el papel del educador como facilitador de experiencias y reflexiones en un clima democrático de aprendizaje propuesto por él mismo.

En el segundo apartado, como resultado del trabajo ininterrumpido con diversos grupos de edad, se desarrolla una propuesta de atención que incluye los siguientes medios para la formación ciudadana:

a. Construcción de un ambiente educativo que garantice el ejercicio de los valores y las prácticas democráticas

La práctica y el ejercicio de los valores se erigió como el medio más importante para lograr un verdadero aprendizaje en el tema. Gracias a la interacción con los integrantes del grupo y con los educadores a partir de los valores de la democra-

²¹⁴ *Ibid.*

cia, al aprender a participar en las actividades en un marco de respeto, tolerancia y diálogo, es como se conoce y ejerce la democracia, potenciando su aplicación en espacios de interacción cercanos. Ello reclamaba la construcción de ambientes educativos de armonía e inclusión que sólo podrían lograrse con la intervención de un estilo de educador que, con sus actitudes y acciones en congruencia con los valores de la democracia, permeara las formas de interactuar de los participantes durante las sesiones.

b. Empleo del diálogo y la racionalización

Para que los participantes comprendan la importancia y el significado de los valores y los incorporen como parte de su práctica cotidiana en sus acciones y su forma de ser, es decir, de su personalidad, es necesario que los aprecien y que reconozcan las razones y los argumentos de su utilidad práctica en la vida cotidiana.

Este reconocimiento sólo es tal cuando es producto de un proceso de razonamiento, una ponderación y una conclusión personal (autónoma), que necesariamente atraviesa por experiencias de acción y reflexión cívico-moral, con acompañamiento de diálogo y empatía, contrario a la imposición heterónoma, vertical e irreflexiva de los mismos.

De ahí el vínculo con el punto anterior, pues los conflictos cotidianos y las actividades lúdicas permiten descubrir que las prácticas y actitudes democráticas son una opción que permite alcanzar una mejor calidad de vida, tanto en las relaciones cotidianas como en lo referente al espacio público.

c. Vinculación de los contenidos y valores de la democracia con el entorno y la vida cotidiana de los participantes

Vincular los temas de la cultura democrática con la vida cotidiana de quienes aprenden favorece los aprendizajes significativos, ofreciendo sentido y utilidad a los contenidos y coadyuvando a la construcción de conceptos con un alto grado de abstracción, como tolerancia, legalidad o responsabilidad. Para lograrlo, las experiencias de aprendizaje que se diseñan y el análisis de situaciones problemáticas y de dilemas cívico-morales se orientan hacia contextos cercanos a los participantes, como la familia, los amigos, la escuela, el barrio, las noticias, la ciudad, entre otros de su ámbito de convivencia cotidiana.

d. Ejercicio del juego

El carácter lúdico de las actividades cobró relevancia no sólo en la medida en que contribuía a facilitar los aprendizajes al presentar los contenidos de manera atractiva, sino al convertirse en un herramienta fundamental en la construcción de ambientes relajados y acogedores donde era posible relacionarse a partir de los valores que se buscaba practicar.

El juego como herramienta didáctica seguía favoreciendo la motivación y participación de niñas y niños, al presentar los contenidos de manera atractiva y divertida; sin embargo, se señaló la importancia de la aplicación para el trabajo educativo

con el público de adultos, pues a lo largo de siete años de experiencia de la Luci se había comprobado su eficacia para distanciarse de ambientes educativos autoritarios que remitían a la educación tradicional en que la mayor parte de los adultos habían sido formados.

Con esta claridad en cuanto a la metodología del trabajo educativo de la Luci para públicos de diferentes grupos de edad, cobraba fuerza el reconocimiento de que una auténtica educación para la democracia sólo era posible al vivirla en los espacios de aprendizaje colectivo y se afirmaba un principio básico e irrenunciable del quehacer educativo del IEDF: el compromiso de educar en la democracia, para la democracia.

Balance de la experiencia

La revisión histórica de los documentos que han sistematizado en algunos momentos, y guiado en otros, el trabajo educativo de la Luci permite observar cómo se han ido transformando las finalidades, los contenidos y los medios para detonar procesos de educación para la vida en democracia.

De *los fines*, se puede decir que si bien en un primer momento de pilotaje la intención fue promover el ejercicio de los valores cívicos entre niños y niñas de 9 a 12 años de edad, pronto se sintió la necesidad de compartir con la comunidad educativa y organismos interesados el conjunto de herramientas para la promoción de los mismos valores, como instrumentos de apoyo para generar ambientes educativos con experiencias democráticas.

Para 2007, la prioridad era recuperar la experiencia y los referentes teórico-pedagógicos con el objeto de compartir con los educadores de distintas instituciones el conjunto de saberes, estrategias y alternativas educativas prácticas para actualizar los procesos de formación en el tema y el trabajo interinstitucional.

En cuanto a *los contenidos* de aprendizaje, la constante fue la democracia y sus valores, aunque tratados cada vez con mayor profundidad, puesto que, además de abordarse la dimensión conceptual del contenido, se buscaban permanentemente estrategias que llevaran a los participantes a experimentar las dimensiones procedimental y actitudinal de los valores, los que fueron organizados por el vínculo axiológico que guardan entre sí y en relación con la democracia, entendida como una forma de vida y una herramienta para resolver problemáticas de convivencia cotidiana.

A estos contenidos se incorpora, en *Educación cívica y personalidad democrática*, la relación que existe entre la formación en valores y la educación moral, así como la importancia de ambas en la construcción de una personalidad democrática que sustente el ejercicio de la ciudadanía y la vida en democracia.

Respecto a *los medios*, se pueden señalar algunas distinciones, desde la manera en que han sido nombrados a lo largo de estos 13 años de trabajo en campo: Guía en el tratamiento de la metodología didáctica con niños y niñas; Marco pedagógico que

describe los criterios educativos y metodológicos a partir de los cuales se pueden definir y poner en práctica acciones educativas dirigidas a la formación en valores; Medios para la formación ciudadana; Metodología educativa para favorecer el fortalecimiento de la personalidad democrática.

En cada caso, se puede observar la progresión de lo que en un principio fueron sólo las directrices del trabajo realizado con niños y niñas y cómo estas mismas se fueron reelaborando, mostrando nuevos matices y diferentes énfasis, según las etapas en el trabajo de exploración con la ciudadanía.

En la propuesta didáctica inicial se selecciona el juego como estrategia de enseñanza afín a los intereses y el lenguaje propios de niños y niñas, de modo que se presenta apenas como un recurso necesario para hacer divertidos los contenidos que parecían lejanos o muy abstractos para este público.

Pero la experiencia demostró la eficacia de este recurso como una estrategia de aprendizaje y enseñanza a lo largo de la vida, pues constituye una dimensión del ser humano. Contrariamente a lo que pudiera esperarse, no se rehusaban los adultos a la posibilidad de jugar, así que el juego se incorporaba siempre a la planeación en alguna actividad de integración, pero también en actividades de desarrollo de contenidos y cierre de aprendizajes. En todo momento facilitaba la tarea del educador, no sólo para hacer atractivos los contenidos, sino para lograr una de las finalidades más importantes en esta tarea: la de generar actitudes y disposiciones para el ejercicio de los valores, tanto en los educadores como en los participantes. De este modo, el juego era una herramienta, pero se mostraba con otro matiz: lo lúdico, es decir, lo relativo al juego (planteamiento de retos de convivencia, el trabajo en equipo para cumplirlos, el conjunto de reglas, la diversión, las sonrisas, el apoyo ante el aparente error) era lo que permitía generar ambientes educativos democráticos, en los que es más posible relacionarse a partir de los valores que se busca practicar.

Como se puede observar, ha habido diferentes etapas en la articulación de lo lúdico con el resto de los elementos metodológicos, pero en todos los casos se puede hablar de una constante de interdependencia entre los siguientes aspectos:

- La importancia de vincular los contenidos con las necesidades de convivencia de los participantes en su entorno inmediato, cercano, cotidiano, además de tomar en cuenta factores como el nivel de desarrollo cognoscitivo estimado, el grupo de edad, los temas de interés, los ámbitos de influencia, entre otros, a fin de hacer adaptaciones relacionadas con el discurso para abordar los contenidos y con la planeación de la secuencia de aprendizaje.
- La reflexión como medio para analizar las problemáticas, los dilemas que se enfrentan de manera cotidiana en torno a la aplicación de valores, con la intención de desencadenar la elaboración autónoma de los argumentos y el reconocimiento de las razones para ponderar acciones y actitudes que favorecen una convivencia cotidiana en el marco de los valores.

- La práctica de valores que, por un lado, demanda actividades de aprendizaje que rebasen la enseñanza discursiva y conceptual, para detonar pautas de acción donde se ponga de manifiesto su utilidad en la vida cotidiana, y, por otro lado, requiere ambientes educativos propicios donde los participantes aprendan, a la vez que disfrutan de ser escuchados y tomados en cuenta como sujetos importantes para el logro de las tareas del grupo.
- Un papel del educador cercano, respetuoso, tolerante, accesible, empático, congruente con los valores que pretende fomentar en los participantes y dispuesto siempre a dialogar, porque se asume como el responsable de generar las condiciones de convivencia propicias para relacionarse a partir de valores democráticos.
- Un papel protagónico por parte de quienes aprenden, no sólo en la participación de las actividades propuestas por la Luci, sino en sus procesos de construcción de aprendizajes, donde se descubren a sí mismos como eje en la obtención de experiencias, ejemplos, dilemas, reflexiones y conclusiones que deseablemente enriquecerán su experiencia para relacionarse con los demás.
- Todo lo anterior, con la finalidad de lograr aprendizajes significativos, que en el tema de la formación de valores democráticos se traduce en lograr una mayor apropiación de los mismos al reconocer la importancia de relacionarse a partir de ellos y desarrollar habilidades para practicarlos en la convivencia cotidiana. En suma, la intención de influir en su forma de ser, de interactuar con los demás, de tomar decisiones en concordancia con los principios democráticos.

Estas líneas, que han articulado la metodología del trabajo educativo de la Ludoteca Cívica, han motivado solicitudes específicas de la ciudadanía para recibir atención en el rubro que a cada tipo de público le ha interesado respecto a las actividades implementadas, lo que ha demandado a los educadores enfocar su atención en los procesos reflexivos en torno a la planificación, implementación y evaluación de la propia tarea de formar en valores, con la intención de dar respuesta a una de las preguntas principales que padres de familia y docentes han planteado desde el origen de la Luci: ¿cómo lograr generar ambientes educativos de convivencia democrática?

Esta pregunta tan compleja es la que ha dado lugar a la creciente demanda de diversos públicos para ser atendidos por la Ludoteca Cívica, y la que permite visualizar cómo ha sido el proceso de ampliación de su campo de acción más allá del público infantil, y cómo en la intención de dar respuesta se han derivado líneas de trabajo con dichos públicos, considerados sujetos de vital importancia en la formación de valores democráticos.

Acciones emprendidas y productos obtenidos

Como resultado de las acciones emprendidas para dar atención a una diversidad de públicos destinatarios, se pueden mencionar los esfuerzos realizados y los productos obtenidos que dan cuenta de la actualización de contenidos de las acciones educativas de la Luci, a partir de los cuales se busca compartir esta tarea con otros agentes educativos para su posible replicabilidad. A continuación se describen las acciones y los productos más relevantes que se han generado durante el camino andado por la Ludoteca Cívica.

Elaboración de la Guía para la implementación de las presentaciones educativas de la Ludoteca Cívica Infantil (2010)

La Guía da cuenta de las características de la Ludoteca Cívica Infantil: de sus contenidos –valores de la democracia–, de los principios básicos de sus actividades, de los objetivos, las actividades y las modalidades de trabajo. Su propósito es integrar las referencias pedagógicas del trabajo desarrollado por la Luci, donde se incluye una descripción de las actividades, las representaciones, los juegos y las técnicas respectivas que se implementan en campo.

Un elemento distintivo de esta guía lo constituye su estructura, pues además de los objetivos –general y particulares– de las presentaciones educativas, se describe el sentido pedagógico de sus actividades, su orden de presentación por sesión y las modalidades en las que se desarrollan. Incluye un apéndice en el que se resumen las actividades por modalidad de presentación; las cartas descriptivas especifican los contenidos que se abordan por sesión, así como los objetivos particulares, específicos y de operación que para ello se han de tratar en cada sesión. Las cartas descriptivas se vinculan a su vez en fichas descriptivas que señalan los diversos elementos que se han de considerar en su implementación: el espacio físico requerido, la descripción de la actividad, las indicaciones necesarias o la estrategia didáctica sugerida, por mencionar algunos.²¹⁵

La Guía se encuentra disponible para que otros agentes educativos –promotores, educadores y organismos o instituciones interesados en el tema de educación para la vida en democracia con intenciones de implementar tareas de esta naturaleza– la consulten, en su calidad de producto resultado de la experiencia obtenida que parte de principios básicos y de la definición de una base completa de actividades que integran su operación.

²¹⁵ Instituto Electoral del Distrito Federal, *Guía para la implementación de las presentaciones educativas de la Ludoteca Cívica Infantil*, documento aprobado por la Comisión de Capacitación Electoral y Educación Cívica, en su cuarta sesión ordinaria, el 22 de abril de 2010.

Acciones educativas con madres, padres de familia, tutores y responsables de crianza

Con esta acción se ha buscado abrir un espacio propicio para el desarrollo de habilidades necesarias para aprender a convivir democráticamente en el hogar, a partir de la apropiación y el ejercicio de valores como dialogar, participar, compartir responsabilidades y ser tolerantes. Las acciones educativas que se implementan son las siguientes:

Microtaller para padres: *Educar para el desarrollo de valores en la familia* (2011)

Esta acción educativa tiene como propósito ofrecer y promover entre los participantes el uso de herramientas prácticas que apoyen el desarrollo y ejercicio de los valores como recurso educativo para la comunicación y la construcción de acuerdos, orientados hacia el establecimiento y la práctica de la solidaridad a favor del crecimiento personal mutuo y del impulso de una convivencia democrática entre los miembros de la familia.

El objetivo educativo busca desarrollar en los participantes la capacidad de aplicar herramientas prácticas revisadas durante la sesión, para que estén en condiciones de revalorar su rol como formadores en la educación cívica y ética de los integrantes de su familia, y con ello propiciar mejores procesos de convivencia en favor de la apropiación y el desarrollo de los valores de la democracia.²¹⁶

Taller escuela para padres: *Padres maestros, maestros padres* (2011)

Su propósito es ofrecer a los participantes diversas estrategias para comprender, apoyar e intervenir en el proceso de educar en valores cívicos a sus hijos. El taller busca destacar el potencial y las habilidades que los participantes tienen como educadores en su rol de padres de familia, propiciar la reflexión sobre la conveniencia de favorecer la educación y el desarrollo de valores de la democracia en sus hijos, y exhortar a los padres y madres a reconocer las maneras de asumir, practicar y vivir esos valores.²¹⁷

Taller para padres: *Soy padre de familia, ¿cómo estoy educando a mis hijos...?*

El taller propone una mirada interior. Está estructurado en dos ejes temáticos: Yo formador; y ¿Qué tipo de autoridad soy? (2013).²¹⁸

²¹⁶ Instituto Electoral del Distrito Federal, *Microtaller para padres: Educar para el desarrollo de valores en la familia*, México, IEDF, 2010, p. 4.

²¹⁷ Instituto Electoral del Distrito Federal, *Taller escuela para padres: padres maestros, maestros padres. Guía del instructor*, México, IEDF, 2010, p. 4.

²¹⁸ Véase *Informe relativo a las presentaciones educativas desarrolladas en el marco de las actividades de la Ludoteca Cívica Infantil*, elaborado a solicitud de la Dirección General de Educación Secundaria Técnica de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal y presentado a la Comisión de Capacitación Electoral y Educación Cívica en su octava sesión ordinaria, el 15 de agosto de 2013.

Esta acción educativa es resultado de la experiencia obtenida en la implementación del microtaller y del taller destinados al público adulto; está centrada en ofrecer acciones educativas vivenciales para este sector poblacional y es, a la vez, la respuesta a la solicitud de apoyo interinstitucional de aliados estratégicos para el trabajo con sus propios públicos.

Acciones educativas con docentes

Microtaller: El papel del docente en el desarrollo de valores de la democracia (2009)

Esta acción busca ofrecer al participante herramientas teóricas y metodológicas que le permitan identificar su rol como promotor y formador en valores, para contrastar y reafirmar su práctica educativa. Invita al docente a reflexionar en torno a los procesos de interacción en la comunidad escolar, con el propósito de que vivencialmente reconozca la trascendencia de los ambientes educativos democráticos para mejorar su labor educativa.

De manera paralela, ha surgido la necesidad de trabajar con otros formadores –como son funcionarios públicos de diversas instituciones–, por la importancia que tienen como posibles replicadores de prácticas democráticas en la vida cotidiana de la sociedad. Se los atiende con acciones educativas diseñadas de manera *ex profeso*.

Evaluación externa de la Ludoteca Cívica Infantil

Evaluación de las acciones de la Ludoteca Cívica Infantil (Luci)

Durante el año 2010, se tomó la decisión de implementar una evaluación del otrora proyecto *Acciones y procesos de formación en valores de la democracia*, por medio del cual se buscaba coadyuvar en la formación cívica de la comunidad educativa de nivel básico del Distrito Federal (alumnos, padres, docentes y directivos), en particular la que se ubica en los tres últimos grados de la educación básica, a través de la implementación de una estrategia didáctica basada en la promoción de los valores de la democracia por medio de esquemas lúdicos.

En este proyecto se insertaban las acciones desarrolladas por la Ludoteca Cívica Infantil mediante intervenciones educativas implementadas regularmente en planteles educativos, pero también ofrecidas en espacios no escolarizados. El objetivo general fue determinar el impacto y la aceptación de los proyectos de formación ciudadana y divulgación de la cultura democrática entre sus públicos destinatarios; específicamente, evaluar la aceptación o el rechazo (percepción y actitud) de los usuarios directos (alumnos y docentes) e indirectos (padres de familia) de las intervenciones educativas de la Ludoteca Cívica Infantil.

La instancia evaluadora fue Benchmark, Perspectiva e Innovación Educativa, S.C. De acuerdo con los resultados de la metodología empleada y de los instrumentos apli-

cados en la evaluación, en la síntesis de conclusiones y recomendaciones²¹⁹ se señala lo siguiente:

- Los alumnos tienen una valoración positiva y alta de la Luci, de sus contenidos, de los valores trabajados, de los operadores y de las capacidades asociadas al trabajo como la diversión, el respeto y la tolerancia, entre otros.
- La retención y comprensión de los valores es alta, con una aplicación de los mismos a la vida cotidiana que habla de posibles cambios de actitud asociados a esta experiencia con la Luci.
- Los alumnos discriminan entre los valores para el logro de distintos objetivos, tal como surge de los valores necesarios para el logro de una mejor convivencia en distintos niveles (ciudad, escuela y familia).
- El impacto de la Luci, al menos en este corto plazo, es alto, ya que los alumnos no sólo entienden los contenidos del taller sino que los aplican con criterio.
- Los operadores de la Luci son valorados, estimados y reconocidos en sus capacidades y en la posibilidad de poner en práctica nuevas formas de relacionamiento con los alumnos.
- El respeto, la responsabilidad, la libertad y la participación son los valores mejor entendidos. Los mayores niveles de dificultad se encuentran en pluralidad y legalidad, siguiéndole diálogo, justicia, igualdad, tolerancia y capacidad de elegir, con concentraciones superiores a 10%.
- En todos los niveles de esta investigación es claro que los participantes de estos talleres se quedan con “ganas de más”. Los alumnos quisieran que la Luci volviera, y algo similar, con diferentes argumentaciones, sucede en el grupo de docentes y padres.
- Lo anterior abre un espacio de oportunidades de desarrollo para la Ludoteca Cívica que implicaría repensar objetivos, poblaciones objetivos, estrategias y proyecciones institucionales.
- Las entrevistas con los profesores permitieron conocer datos relevantes, por ejemplo, que ellos comparten la percepción de que Luci representa el “disparador” de una serie de actividades que deben ser continuadas por los equipos docentes de cada una de las escuelas en las que participa la Ludoteca Cívica. Ello se argumenta a partir de la experiencia propia, ya que en el pasado la Luci asistió a una escuela en la que desencadenó este tipo de sinergia entre los docentes, con resultados más que elocuentes en términos del mejoramiento de la convivencia entre los alumnos.
- Los docentes mencionan las limitaciones que tiene la educación formal en la enseñanza de valores, y la oportunidad que en ese sentido representa la Ludoteca Cívica como alternativa atractiva y eficiente para ello, destacando su metodología basada en el juego y su aceptación por los niños. Manifiestan un amplio consenso en la necesidad de que haya una suerte de continuidad y de que las intervenciones de la Luci no sean exclusivamente para los tres últimos grados de la formación primaria; señalan también la necesidad de intensificar el trabajo con los docentes y los padres, y finalmente apuntan que un trabajo tan importante como el que desarrolla la Luci merece, a juicio de los docentes, tener continuidad.

²¹⁹ Benchmark. “Evaluación de las acciones de la Ludoteca Cívica Infantil”, inédito, noviembre de 2010; véase el apartado correspondiente de Metodología y Anexos. La información que se presenta en este rubro fue tomada de la “Síntesis ejecutiva de conclusiones y recomendaciones”, del documento citado.

- Por su parte, la valoración que hacen los padres de familia respecto del trabajo de la Luci es altamente positiva. Tanto en el terreno de la enseñanza de los valores de la democracia como en la utilización del lenguaje, se manifiestan satisfechos en lo que respecta a sus hijos y a su propia experiencia en los talleres para padres. Se observa un claro impacto de sensibilización en relación con la enseñanza en valores entre los padres de familia a partir de las actividades de la Luci, impacto que incluso rebasa el terreno de la aceptación de una actividad específica para ubicarse en el ámbito abiertamente emocional; lo cual, en la perspectiva de la evaluadora, es un logro indiscutible de las actividades desarrolladas por la Ludoteca Cívica.
- En general, la calificación de excelencia casi unánime otorgada a las labores desempeñadas por la Ludoteca Cívica no se queda sólo en el terreno de la percepción generalizada, ya que, como se corroboró, en las intervenciones de la Luci con las diferentes poblaciones (docentes, padres y alumnos) se pudo llegar a un mayor involucramiento e identificación positiva en cada una de ellas.

Según la empresa evaluadora,

lo anterior se explica por el grado de interacción–identificación–involucramiento que logra la Ludoteca Cívica a partir de sus intervenciones, circuito virtuoso en el que las poblaciones se “enganchan” emocionalmente con la Luci y generan un clima de receptividad y confianza. El establecimiento de ese clima se realiza de manera paralela a la labor sustantiva de la Ludoteca Cívica, es decir, a su labor de enseñanza y divulgación de los valores de la democracia indispensables para el mejoramiento de la convivencia entre los niños y entre éstos y sus profesores y familiares, cuestión que también es muy bien valorada por las poblaciones entrevistadas y/o encuestadas, tanto por la forma lúdica de hacerlo como por los contenidos didácticos, simbólicos y significativos de lo impartido.

Benchmark observa también que

la Ludoteca Cívica tiene en sí misma un potencial muy considerable para su desarrollo futuro, y que a esto habría que agregar el hecho de que podría escalarse a partir de la generación de sinergias institucionales que multipliquen el esfuerzo realizado por la Luci.

La recomendación de Benchmark fue buscar los puntos de acuerdo necesarios para establecer algún tipo de relación con éstas u otras instituciones.

Seguimiento y evaluación a largo plazo de la Ludoteca Cívica Infantil

En septiembre de 2011 se elaboró una propuesta de mecanismos de seguimiento y evaluación a largo plazo de la Ludoteca Cívica Infantil.²²⁰ Una vez aprobada, la implementación de la propuesta la llevó a cabo la evaluadora Benchmark, que ya conocía el trabajo de la Luci.

²²⁰ Véase *Propuesta para la implementación de mecanismos de seguimiento y evaluación a largo plazo de la Ludoteca Cívica Infantil*, documento aprobado por la Comisión de Capacitación Electoral y Educación Cívica en su segunda sesión extraordinaria, el 28 de septiembre de 2011.

La propuesta contiene una proyección de la evaluación a largo plazo durante tres ciclos escolares: 2011-2012; 2012-2013 y 2013-2014. Sin embargo, por razones presupuestarias institucionales, la propuesta sólo se implementó durante el ciclo escolar 2011-2012.

El objetivo de la evaluación a largo plazo propuesta era conocer el impacto de las intervenciones educativas ofrecidas por la Ludoteca Cívica Infantil para la apropiación de los valores de la democracia por parte de los alumnos. La evaluación que se proponía pretendía, en este sentido, dar seguimiento a tres grupos de alumnos de nivel básico, en tres escuelas diferentes, es decir, uno por escuela, durante tres ciclos escolares consecutivos, teniendo como referente un grupo de control por cada uno de los ciclos escolares. La síntesis ejecutiva, conclusiones y recomendaciones²²¹ respecto al único ciclo escolar evaluado reafirmó los hallazgos del estudio anterior (2010). Profesores, alumnos, madres y padres de familia coincidieron en que el alto grado de interacción que genera la Luci con las poblaciones que involucra permite ahondar en su labor de enseñanza y divulgación de los valores democráticos al combinar elementos lúdicos, contenidos didácticos, simbólicos y significativos de la vida en democracia.

Añade que desde la perspectiva estrictamente didáctica, el trabajo educativo de la Luci resulta ser “muy noble”: ya porque en su interior se encuentran una serie de conceptos de valor ético; ya porque en sus intervenciones prácticas se cuenta con una cantidad de recursos que van desde la capacidad histriónica y la condición física hasta la utilización de un lenguaje simple y directo para llegar a la comprensión de temas tan complejos.

Señala también que

la estrategia de intervención educativa de la Ludoteca había probado definitivamente su eficacia en la escala de operación (alumnos de 9 a 12 años), particularmente en los niveles de relacionamiento emocional y en la transformación de conocimientos primarios en conocimientos significativos, pero que, paralelamente, se había transformado en su propio límite al haberse mantenido sin modificaciones sustantivas (en términos de actualización de sus intervenciones) durante un tiempo considerable.

Al mismo tiempo, enfatiza:

la combinación de contenidos significativos, metodologías de impartición, alternativas eficientes y poblaciones receptivas, resulta en un “producto” de potencial alta rentabilidad académica; es decir, una estrategia que abre una importante área de oportunidad en la educación en valores en nuestra ciudad y como ejemplo de lo que se podría realizar en el país.

²²¹ Véase Benchmark, “Servicio para la implementación de seguimiento y evaluación a largo plazo de la Ludoteca Cívica Infantil (Luci)”, Síntesis ejecutiva / Conclusiones y recomendaciones, inédito, octubre de 2012.

De modo que, por su diseño y operación, después de dos momentos de evaluación, las intervenciones de la Luci fueron ubicadas como potencialmente estratégicas para el trabajo, incidencia e imagen dentro de las funciones estructurales del propio Instituto.

La síntesis ejecutiva señala que “se podría decir que es estratégico también para el conjunto de instituciones del país cuyo trabajo es velar por el fortalecimiento de una mejor educación y cultura cívicas”.

Con lo observado en este recorrido por la experiencia de la Luci, se puede inferir –tanto por la demanda de los usuarios con quienes ha tenido contacto como por las conclusiones que se derivan de las evaluaciones que se le han realizado– la pertinencia de la elaboración del presente documento, que tiene entre sus finalidades dejar manifiesto que la Ludoteca Cívica no sólo instrumenta estrategias didácticas de formación en valores dirigidas a niños y niñas de cuarto, quinto y sexto grados de primaria, sino que implementa una metodología educativa de formación de ciudadanía. Esto implica la adecuación metodológica para diseñar las intervenciones educativas según sea el caso, es decir, ya sea que se trate de niños y niñas, adolescentes, jóvenes o personas adultas.

Este documento representa entonces la posibilidad de dirigir los esfuerzos de la Ludoteca hacia otra finalidad y otro público objetivo: la formación de formadores y formadoras, es decir, la capacitación de los actores de la sociedad que por afinidad profesional o circunstancial sean posibles replicadores de prácticas democráticas. Entre éstos se encuentran docentes, madres y padres de familia, funcionarios de las diferentes dependencias de gobierno, entre otros actores de la sociedad para quienes se pretende diseñar una propuesta de capacitación que les facilite:

- Adquirir un conjunto de conocimientos y prácticas especializadas que permitan observar, explicar, comprender y analizar problemáticas de convivencia en los contextos en que interactúan cotidianamente.
- Desarrollar las capacidades prácticas que habrán de determinar el tipo de intervención que realizarán para resolver dichas problemáticas.
- Disponer de las actitudes que favorezcan la experiencia de un ambiente de convivencia democrática.

Hace 13 años, el IEDF reunió en el proyecto de la Ludoteca Cívica Infantil todas las condiciones que los teóricos especialistas en formación de ciudadanía de entonces consideraban indispensables, pero difíciles de conseguir: técnicas de aprendizaje vivencial, significativo, lúdico; trabajo colegiado entre diferentes disciplinas profesionales, con espacios y tiempos destinados a crear actividades, implementarlas, probarlas en el trabajo de campo para luego rediseñarlas y volverlas a probar una y otra vez en diferentes contextos y conflictos de convivencia, no sólo los que pudieran presentarse en un plantel escolar.

La Ludoteca Cívica: una experiencia significativa de educación...

Con todo lo que se ha expuesto, es posible afirmar que, en esta etapa, el IEDF está en condiciones de compartir la metodología de la Ludoteca Cívica para incidir de manera más significativa en la formación de ciudadanos con personalidad democrática capaces de manejar conocimientos, habilidades y actitudes para ponerlos al servicio de la resolución de las problemáticas de convivencia que la compleja naturaleza de las relaciones sociales vuelve cada vez más urgente en esta ciudad.

Fuentes de información

Bibliografía

- AGUILAR R., Mariflor, “Cultura de escucha, condición de la democracia”, en *Ensayos* (publicación de los trabajos ganadores del Cuarto Concurso de Tesis, Ensayo y Cuento del Instituto Electoral del Distrito Federal), México, IEDF, 2004.
- ANZALDÚA ARCE, Raúl, “Investigación sobre el docente y sus procesos subjetivos”, en Juan Manuel Delgado Reynoso *et al.* (comps.), *La práctica de investigación educativa I*, México, Universidad Pedagógica Nacional (Colección Archivos, vol. 16), 2006.
- BARBA, José Bonifacio, *Educación para los derechos humanos*, México, Fondo de Cultura Económica, 1997.
- BENCHMARK, Perspectiva e Innovación Educativa, S.C., “Evaluación de las acciones de la Ludoteca Cívica Infantil”, inédito, noviembre de 2010.
- , Perspectiva e Innovación Educativa, S.C., “Servicio para la implementación de seguimiento y evaluación a largo plazo de la Ludoteca Cívica Infantil (Luci)”, inédito, octubre de 2012.
- BUXARRAIS, M.R., M. Miquel, J. Puig y J. Trilla, *La educación moral en primaria y secundaria*, México, Secretaría de Educación Pública-Cooperación Española, 1997.
- CARUSO, Arles, “Introducción al diseño de proyectos de educación ciudadana”, en *Educación para la democracia, portafolio del formador*, Pátzcuaro: CREFAL-IFE-ILCE, 2002, citado en Instituto Electoral del Distrito Federal, Programa de Educación Cívica 2004-2005.

- CASCÓN, Paco y Carlos Martín, *La alternativa del juego I, juegos y dinámicas de educación para la paz*, Madrid, Libros de la Catarata, 2000.
- CONDE, Silvia, *Educación para la democracia. La educación ciudadana basada en el desarrollo de competencias cívicas*, México, Instituto Federal Electoral, 2004.
- , “Formación ciudadana. Elementos para un modelo pedagógico”, documento inédito elaborado a solicitud expresa de la Dirección Ejecutiva de Capacitación Electoral y Educación Cívica del IEDF, 2002.
- CULLEN, Carlos, *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro. Bases para un currículo de formación ética y ciudadana*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 1999.
- DELORS, J., (comp), *La educación encierra un tesoro*, México, UNESCO, 1996.
- DÍAZ BARRIGA, Frida y Gerardo Hernández Rojas, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, 3.ª ed., Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología, México, Mc Graw Hill, 2010.
- DÍAZ BARRIGA, Frida, *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*, México, Mc. Graw-Hill Interamericana, 2006.
- Diccionario de Psicopedagogía*, Barcelona, Océano Centrum, 2001.
- ECO, Umberto, “La fuerza de la cultura podrá evitar el choque de civilizaciones”, España, *El País*, 12 de junio de 2002, citado en Mariflor Aguilar Rivero, “Cultura de escucha, condición de la democracia”, en Instituto Electoral del Distrito Federal, *Ensayos*, Cuarto Concurso de Tesis, Ensayo y Cuento, México IEDF, 2004.
- FUENTES PRIETO, Carolina, *Competencias docentes para la formación en valores de la democracia*, tesis de maestría, Universidad del Desarrollo Empresarial y Pedagógico y Universidad Pedagógica Nacional, 2010.
- FREIRE, Paulo, *Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa*, México, Siglo XXI, 1996.
- GARCÍA, Guillermo, *La educación como práctica social*, Buenos Aires, Axis, 1975, citado en Juan Manuel Delgado Reynoso et al. (comps.), *La práctica de investigación educativa I*, México, Universidad Pedagógica Nacional (Colección Archivos, vol. 16), 2006.
- GARCÍA CANCINO, Everardo, *La pregunta como intervención cognitiva*, México, Noriega Editores Limusa, 2011.
- GARCÍA XUS, Martín y Joseph M. Puig Rovira, *Las siete competencias básicas para educar en valores*, Barcelona, Graó (Colección Desarrollo personal del profesorado), 2007.
- GUTIÉRREZ, Francisco y Daniel Prieto, *La mediación pedagógica para la educación popular*, publicación de RNTC, en coedición con las universidades San Carlos de Guatemala y Rafael Landívar, Países Bajos, Radio Nederland Training Centre. Hilversum, 1994.
- HERNÁNDEZ PÉREZ, Ruth, *Una guía didáctica multimedia para la obtención de un título de licenciatura: una aplicación para la Facultad de Ingeniería de la Universidad*

- Autónoma del Estado de México*. Propuesta de Intervención Educativa, Maestría en Comunicación y Tecnologías Educativas, México, Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, 2007.
- HUIZINGA, Johan, *Homo Ludens*, Madrid, Alianza/Emecé, 1972.
- INSTITUTO ELECTORAL DEL DISTRITO FEDERAL, "Informe relativo a las presentaciones educativas desarrolladas en el marco de las actividades de la Ludoteca cívica infantil, a solicitud de la Dirección General de Educación Secundaria Técnica, de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal". Comisión de Capacitación Electoral y Educación Cívica, octava sesión ordinaria, 15 de agosto de 2013.
- , *Informe final de la Ludoteca Cívica Infantil. Septiembre de 2000-abril de 2001*, México, IEDF, 2001.
- , *Carpeta didáctica para la formación de valores en la democracia*, México, IEDF, 2002.
- , *Educación cívica y personalidad democrática. Educar para la convivencia con vivencia. Manual para educadores*, México, IEDF, 2007.
- , *Guía para la implementación de las presentaciones educativas de la Ludoteca Cívica Infantil*, México, IEDF, 2010.
- , *Microtaller para padres: Educar para el desarrollo de valores en la familia*, México, IEDF, 2010.
- , *Programa particular en materia de educación cívica 2004-2005*, México, IEDF, 2003.
- , *Programa de Educación Cívica*. México, IEDF, 2014.
- , *Propuesta para la implementación de mecanismos de seguimiento y evaluación a largo plazo de la Ludoteca Cívica Infantil*, documento aprobado por la Comisión de Capacitación Electoral y Educación Cívica en su segunda sesión extraordinaria del 28 de septiembre de 2011.
- , *Taller escuela para padres: padres maestros, maestros padres. Guía del instructor*, México, IEDF, 2010.
- INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS, *Visión del Instituto Interamericano de Derechos Humanos, sobre los derechos humanos y la democracia y sobre su misión*, San José de Costa Rica, IIDH, 1988.
- ISLAS NOVELL, Norma, *Didáctica y práctica: diseño y preparación de una clase*, México, Trillas, 2010.
- JACKSON, Philip, *La vida en las aulas*, Madrid, Marova, 1975.
- JIMÉNEZ VÉLEZ, Carlos Alberto, *Pedagogía lúdica. El taller cotidiano y sus aplicaciones*, Colombia, Kinesis, 1995.
- KELLY, J., *Entrenamiento de las habilidades sociales*, Bilbao, Desclée de Brouwer, 1998.
- LATAPÍ, Pablo, *El debate de los valores en la escuela mexicana*, México, Fondo de Cultura Económica, 2003.

- LEÓN HERNÁNDEZ, Rafael, *Educación para los medios: una propuesta constructivista para el Colegio de Bachilleres*, tesis de maestría, Universidad Iberoamericana, México, 1998.
- MIQUEL MARTÍNEZ, Martín, *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela*, México, Secretaría de Educación Pública (Biblioteca para la actualización del maestro), 2000.
- MIQUEL MARTÍNEZ, Martín y J. M. Puig, *Educación moral y democracia*, Barcelona, Laertes, 1989.
- MORIN, Edgar, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Medellín, Colombia, UNESCO, 1999.
- NARANJO, María Luisa, "Perspectivas sobre la comunicación", en *Actualidades investigativas en educación*, México, INIE, 2005.
- O'CONNOR, Joseph y John Seymour, *Programación neurolingüística para formadores*, tr. Jorge Luis Mustieles Rebullida, Barcelona, Urano, 1996.
- PADUA, Jorge, *Técnicas de investigación aplicada a las ciencias sociales*, 5.ª reimp., México, El Colegio de México y Fondo de Cultura Económica, 1993.
- PERRENOUD, Philippe, *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona, Graó, 2004.
- PIAGET, Jean, *La nueva educación moral*, Buenos Aires, Losada, 1960.
- PRIETO CASTILLO, Daniel. *Discurso autoritario y comunicación alternativa*, México, Premia, 1984.
- PUIG, Josep M., *La construcción de la personalidad moral*, Barcelona, 1996.
- POZO, Juan Ignacio, *La solución de problemas*, México, Santillana, 1998.
- RODINO, Ana María, *Educación para la vida en democracia: contenidos y orientaciones metodológicas*, San José, Costa Rica, Instituto Interamericano de Derechos Humanos (Serie Cuadernos Pedagógicos), NORAD Autoridad Noruega para el Desarrollo Internacional, 2003.
- , "Educación en derechos humanos: una propuesta para políticas sociales", Santiago de Chile, CEPAL, 2006.
- , "Propuesta curricular y metodológica para la incorporación de la educación en derechos humanos en la educación formal de niños y niñas entre 10 y 14 años de edad", documento de trabajo, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José, Costa Rica, 2006,
- RODRÍGUEZ, Aroldo, *Psicología Social*, México, Trillas, 1991.
- RODRÍGUEZ, P., *Estudio para el diseño de la estrategia de un programa de educación cívica en el Instituto Federal Electoral, 1988-2000*, México, Centro de Estudios Educativos.
- SALAZAR, Luis y José Wondelberg, *Principios y valores de la democracia*, Instituto Federal Electoral (Cuadernos de Divulgación de la Cultura Política, núm. 1), 2001.
- SÁNCHEZ RAMOS, René y Citlali Esparza González, *Aprendiendo a convivir con derechos y democracia. Construcción de ciudadanía temprana*, México, Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal-Secretaría de Desarrollo Social, 2010.

- SÁNCHEZ TORRADO, Santiago, *Ciudadanía sin fronteras. Cómo pensar y aplicar una educación en valores*, España, Desclée de Brouwer, 2004.
- SCHMELKES, Sylvia, *La formación de valores en la educación básica*, México, SEP, 2004.
- TOBÓN, Sergio, *Pensamiento complejo, desarrollo curricular y didáctica*, 2.ª ed., Bogotá, Eco ediciones, 2005.
- TORRES, José Alfredo y Gabriel Vargas Lozano, *Educación en competencias: ¿lo idóneo?*, México, Torres Asociados, 2010.
- TORRES, Rosa María, “Contenidos curriculares”, en *¿Qué y cómo aprender?*, México, Secretaría de Educación Pública (Biblioteca Normalista), 1988.
- TRILLA, Jaume, “Educación y valores controvertidos. Elementos para un planteamiento normativo sobre la neutralidad en las instituciones educativas”, en *Educación, valores y democracia*, Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1998.
- VALENCIA ORTÍZ, Rubicelia, *La importancia de la tecnología en la educación en México. Aspectos educativos y sociales*, tesis de maestría, Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), México, 2014.
- ZABALA, Antoni y Laia Arau, *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*, Barcelona, Graó, 2008.
- ZÚÑIGA SILVA, Raúl, “Modelo de capacitación electoral centrado en el instructor”, en *Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, núm. 42, julio-diciembre de 2005, edición especial sobre democracia, derechos políticos y participación ciudadana, Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo, Agencia Danesa de Cooperación Internacional.

Mesografía

- ALAZRAKY, Jaime, “Homo Sapiens vs. Homo Ludens en tres cuentos de Cortázar”, *Revista Iberoamericana*, vol. XXXIX, núm. 84-85, julio-diciembre de 1973, <revista-iberoamericana.pitt.edu> [consulta hecha el 10 de mayo de 2013].
- BELOCH, Consuelo, “Diseño Instruccional”, <<http://www.uv.es/~belloch/pedagogia/EVA4.pdf>> [consulta hecha el 6 de marzo de 2014].
- BIANCHI ZIZZAS, Ana Elia, “Pedagogía lúdica. Teoría y praxis. Una contribución a la causa de los niños”, [s.f.], <http://www.proyectoludonino.org/Pedagogia_Ludica/index.htm> [consulta hecha el 20 de febrero de 2014].
- CABRERA RODRÍGUEZ, Julio A., *Andragogía: ¿disciplina necesaria para la formación de adultos?*, Universidad Agraria de La Habana “Fructuoso Rodríguez Pérez”, <<http://www.gestiopolis.com/recursos/documentos/fulldocs/rrhh/andragogia.htm> PDF> [consulta hecha el 6 de marzo de 2014].
- CONDE, Silvia, “La educación en derechos humanos. Huellas de un camino andado”, Biblioteca Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM, [s.f.]

- <<http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/5/2466/10.pdf>> [consulta hecha el 19 de febrero de 2014].
- , “La formación de sujetos con una moral democrática”, <<http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=351>> [consulta hecha el 10 de marzo de 2014].
- CHAVES SALAS, Ana Lupita, “Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky”, revista electrónica *Educación*, núm. 25(2) 2001, Universidad de Costa Rica, <<http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/3581/3490>> [consulta hecha el 20 de marzo de 2014].
- DÍAZ BARRIGA, Ángel, “La educación en valores: avatares del curriculum formal, oculto y los temas transversales”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 8 núm. 1, 2005, <<http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-diazbarriga2.html>> [consulta hecha el 18 de marzo de 2014].
- ESTUPIÑAN, Sáenz y Forero, “La interdisciplinariedad: una opción para el trabajo pedagógico”, [s.f.], <www.iered.org/archivos/Proyecto_CTS_La_interdisciplinariedad.pdf> [consulta hecha el 19 de febrero de 2014].
- FERNÁNDEZ TRESGUERRES, Alfonso, *Consideraciones acerca de lo que es y en qué consiste respetar*, *El Catoblepas*, 73, marzo 2008, <<http://www.nodulo.org/ec/2008/n073p03.htm>> [consulta hecha el 11 de marzo de 2014].
- MARTÍN BARBERO, Jesús, “Saberes hoy: dissemination, competencias y transversalidades”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 32, 2003. <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=798551>> [consulta hecha el 8 de marzo de 2014].
- NIKKEN, Pedro, “Estudios básicos de Derechos Humanos”, San José, Costa Rica, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 1994, <http://www.iidh.ed.cr/documentos/HerrPed/pedagogicas/especializado/elconceptoderechoshumanos.htm#_ftn1> [consulta hecha el 22 de marzo de 2013].
- UNESCO, Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia, aprobado por la Conferencia General de la UNESCO en su 28.ª reunión, Francia, noviembre de 1995, <<http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/educacion.htm>> [consulta hecha el 20 de febrero de 2014].
- TORRES DE GALLEGO, Luz N., Royman Pérez Miranda, Rómulo Gallegos Badillo, “Las bases estructurales del constructivismo”, [s.f.], revista *Educación y Pedagogía*, núms. 11 y 12, <<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/6216/5732>> [consulta hecha el 20 de marzo de 2014].
- TOURIÑÁN LÓPEZ, José Manuel, “Análisis conceptual de los procesos educativos, ‘Formales’, ‘No formales’ e ‘Informales’ ”, *Revista de Teoría de la Educación*, Universidad de Santiago de Compostela, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, <revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/viewFile/3092/3120> [consulta hecha el 5 de junio de 2013].

- VALLVÉ, Florencia, *La propuesta educativa de los Derechos Humanos*, 1992, en *Cuadernos de Educación en y para los Derechos Humanos*, núm. 2, Santiago, PII-IIDH, citado en: Silvia Conde, “La educación en derechos humanos. Huellas de un camino andado”, [s.f.], Biblioteca Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas, Universidad Nacional Autónoma de México, <<http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/5/2466/10.pdf>> [consulta hecha el 19 de febrero de 2014].
- Entrevista con D. Shigeru Aoyagi (jefe de la Sección de Alfabetización y Educación No Formal de la UNESCO), 2004, <<http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2044666.pdf>> [consulta hecha el 12 de marzo de 2014].
- “La educación ciudadana centrada en el desarrollo de competencias cívicas y éticas”, *Decisio*, mayo-agosto de 2007, p. 22, <crefal.edu.mx>, [consulta hecha el 27 de febrero de 2014].
- Las bases estructurales del constructivismo*, *Revista Educación y Pedagogía*, núms. 12 y 13, p. 169, <<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/6216/5732>> [consulta hecha el 20 de junio de 2013].
- <http://oteyaguila.blogspot.mx/2007/06/alcances-al-concepto-de-educacin.html> [consulta hecha el 19 de marzo de 2014].
- http://uil.unesco.org/fileadmin/multimedia/uil/confintea/pdf/Format_of_the_structure_of_the_glossary.pdf [consulta hecha el 19 de marzo de 2014].
- http://uil.unesco.org/fileadmin/multimedia/uil/confintea/pdf/Format_of_the_structure_of_the_glossary.pdf [consulta hecha el 19 de marzo de 2014].
- http://www.unesco.org/new/es/education/resources/online-materials/single-view/news/global_leaders_address_multi_stakeholder_partnerships_in_education_at_dubai_forum/ [consulta hecha el 19 de marzo de 2014].
- http://www.conocer.gob.mx/index.php/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=1&Itemid=3 [consulta hecha el 11 de marzo de 2014].
- http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=pagina&id=84&id_opcion=142&op=142 [consulta hecha el 16 de marzo de 2014].
- <http://deconceptos.com/ciencias-juridicas/responsabilidad#ixzz2wLFQyDvA> [consulta hecha el 18 de marzo de 2013].
- <http://www.un.org/es/documents/udhr/> [consulta hecha el 18 de marzo de 2013].

Conferencias y talleres

- “Construcción democrática y procesos de discriminación”, conferencia dictada por Judit Bokser Liwerant, en el marco del 3er. Curso Internacional de Alta Formación: Políticas Públicas de Igualdad para una Sociedad de Derechos, en la Ciudad de México, el 8 de octubre del 2013, archivo electrónico facilitado por el Conapred.
- “Políticas públicas con enfoque de igualdad y no discriminación para promover el cambio cultural hacia una sociedad democrática y en paz”, conferencia dictada por

La Ludoteca Cívica: una experiencia significativa de educación...

Ricardo Bucio Mújica, en el marco del Tercer Curso Internacional de Alta Formación: Políticas públicas de Igualdad para una Sociedad de Derechos, México, Conapred, 2013, archivo electrónico facilitado por el Conapred.

“Equidad de Género”, material de estudio del taller impartido a los funcionarios del Instituto Electoral del Distrito Federal por el Instituto de las Mujeres del Distrito Federal, 2011, archivo electrónico.

“Las mil y un dinámicas”, conferencia dictada por Ana María Zepeda en el Seminario de Desarrollo Humano, impartido por la Asociación de Superación por México (Asume), el 13 y 14 de febrero de 2014 en el Auditorio Telcel, Plaza Carso, Ciudad de México.

Anexo



Ejemplos de fichas descriptivas de actividades de la Ludoteca Cívica, para su implementación en campo

La finalidad de este anexo es mostrar cómo la metodología educativa aquí propuesta permite diseñar un sinnúmero de planeaciones didácticas para brindar atención a la diversidad de públicos posibles, los cuales pueden presentar variados contextos de convivencia. Sólo a manera de guía, se identifica que la organización de las actividades de aprendizaje se desarrolla a partir de la definición de tres momentos didácticos, a saber: de apertura, de desarrollo y de cierre; pero es importante especificar que no se presenta la planeación de una intervención educativa, una secuencia didáctica, ni se pretende incluir todas las actividades que la Ludoteca Cívica ha diseñado a lo largo de su quehacer educativo.

La lectura del cuadro de la página 166 permite observar cómo un mismo contenido educativo (por ejemplo, ambiente educativo democrático) se puede abordar mediante la realización de diferentes actividades (*Gente con gente*, *Congelados* y *Patio de vecinos*) destinadas a público en general. También es posible apreciar cómo una misma actividad (por ejemplo, *Valorómetro*) es susceptible de modificarse para atender a tres diferentes públicos (niñas y niños, docentes y público en general), con distintas finalidades en el abordaje de los contenidos correspondientes en cada caso (igualdad, diálogo y congruencia, respectivamente).

A continuación del cuadro se presentan las fichas descriptivas de cada actividad. En ellas es posible notar las modificaciones específicas que se realizan en el discurso, las indicaciones, las finalidades educativas y operativas, las preguntas finales para reflexión, entre otros elementos que permiten distinguir las adecuaciones para cada contexto educativo.

Actividades de apertura, desarrollo y cierre según público y contenidos

	Actividad	Público	Contenido educativo
1. Actividades de apertura	Diferente actividad	Público diferenciado	Mismo contenido
	1.1 <i>Gente con gente</i>	Público en general	Ambiente educativo democrático
	1.2 <i>Congelados</i>		
	1.3 <i>Patio de vecinos</i>		
2. Actividades de desarrollo	Misma actividad	Diferente público	Mismo contenido
	2.1 a 2.4 <i>La Marcha de las Amenazas</i>	2.1 Preescolar	Diferencia entre valores de la democracia y contravalores
		2.2 Infantil	
		2.3 Adolescentes	
		2.4 Docentes y directivos	
	Diferente actividad	Diferente público	Mismo contenido
	2.5 <i>Construir y reconocerse en el diálogo</i>	Adultos	Diálogo
	2.6 <i>El globo cooperativo</i>	Público en general	
	Diferente actividad	Diferente público	Mismo contenido
	2.7 <i>Sillas cooperativas</i>	Público en general	Participación
	2.8 <i>Espacio vacío</i>	Adultos	
3. Actividades de cierre	Misma actividad	Diferente público	Diferente contenido
	3.1 a 3.3 <i>Valorómetro</i>	3.1 Niños y niñas	Diferentes e iguales
		3.2 Docentes	Diálogo y comunicación no verbal
		3.3 Público en general	Congruencia en la práctica de valores

Actividades de apertura

En las actividades de apertura se incluyen acciones tendientes a presentar los objetivos educativos, a relacionar los contenidos con saberes/aprendizajes anteriores que ya posee el educando como parte de su historia de vida y a motivar a los participantes para llevar a cabo las actividades subsecuentes.

Diferente actividad	Diferente público	Mismo contenido educativo
1.1 <i>Gente con gente</i>	Público en general	Ambiente educativo democrático
1.2 <i>Congelados</i>		
1.3 <i>Patio de vecinos</i>		

Ficha descriptiva 1.1: Gente con gente

Objetivo: Promover la integración de los educandos que conforman el grupo por medio del contacto visual y corporal.

Con esta actividad se logra que los participantes se dispongan a iniciar las acciones programadas en un ambiente lúdico, de confianza, armónico y de unión con los integrantes del grupo.

Duración	10 min
Espacio requerido	Patio o salón sin mobiliario
Materiales	• No aplica
Tema que se aborda	• El ambiente propicio para convivir
Intención educativa	• Disponer a los participantes en una actitud de escucha, observación y participación para favorecer la integración grupal y el desarrollo de las actividades posteriores.
Intención operativa	• Integrar el grupo de participantes.
Descripción de la actividad	• Técnica que favorece la integración grupal por medio de indicaciones que permiten establecer contacto visual e interacción corporal entre los asistentes mediante el desplazamiento en el espacio físico asignado
Indicaciones	El educador solicita a los integrantes del grupo: 1. Caminar por todo el espacio en diferentes direcciones, evitando el desplazamiento en círculo. 2. Establecer y mantener contacto visual con cada compañero que encuentren durante su recorrido. 3. Formar parejas rápidamente, cuando se diga la frase <i>gente con gente</i>. Realizar varios intentos hasta lograr formar parejas en tres segundos. 4. Una vez formadas las parejas, hacer contacto físico entre sus miembros con las partes del cuerpo que el educador o ellos mencionen; por ejemplo: codo con codo, rodilla con rodilla, palma de la mano izquierda con palma de la mano izquierda, etc., evitando mencionar partes del cuerpo que inhiban el contacto. 5. Desintegrar las parejas cada vez que se hace contacto con alguna parte del cuerpo, y volver a caminar por el espacio hasta escuchar nuevamente la frase <i>gente con gente</i>, que será la señal para formar una nueva pareja. 6. Una vez practicada esta primera parte del juego y comprendida la dinámica por los participantes, incrementar el número de integrantes por grupo indicando <i>gente con gente de cuatro personas</i>, <i>gente con gente de siete personas</i>, etc., con la finalidad terminar en un contacto físico grupal. 7. Finalizar el juego con la instrucción <i>gente con gente de todo el equipo</i>. El educador agradece a los integrantes su participación y les solicita que formen un círculo para reflexionar sobre la actividad.
Estrategias didácticas	Plantear las siguientes preguntas y recuperar las respuestas significativas para cerrar la actividad con un comentario acerca de la experiencia. • Preguntas de reflexión: - ¿Cómo se sintieron jugando? - ¿Cómo se sintieron al tener contacto con otras personas? - ¿Se sienten integrados al grupo? - ¿La forma de convivir en este momento es igual o distinta a la que se tenía al inicio de la actividad? ¿Qué diferencias notan? - ¿Cómo describen la relación entre las personas de este grupo, ahora que ha concluido la actividad?

Ficha descriptiva 1.1 (concluye)

Observaciones	• Al dar la indicación de las partes del cuerpo con las que se tendrá contacto –codo con codo, rodilla con rodilla, muñeca con muñeca, espalda con espalda, entre otros,– es importante no causar incomodidad en los integrantes del grupo mencionando partes del cuerpo que comprometen más el acercamiento entre personas que no se conocen entre sí, por ejemplo, nariz, pecho, frente o vientre. • Si en el equipo se observa apatía, es conveniente animar a sus integrantes a participar incrementando el ritmo de la actividad: pasando de la acción de caminar a la de trotar, promoviendo el movimiento del cuerpo. • Se sugiere pedir como máximo dos partes del cuerpo para tener contacto en cada etapa de <i>gente con gente</i>, para privilegiar el desplazamiento por el espacio y, con ello, dinamizar la actividad. • Si alguien queda solo en el momento de formar grupos, el facilitador se integrará con el participante. • Esta actividad está dirigida a niños, niñas, jóvenes, docentes, padres y madres de familia y adultos en general.
---------------	---

Ficha descriptiva 1.2: Congelados

Objetivo: Lograr la integración del grupo a través del movimiento y el juego para generar disposición a participar en las actividades subsecuentes.

De esta manera se genera un alto nivel de energía en el grupo, disponiendo a los participantes a tener una actitud entusiasta para continuar con las siguientes actividades.

Duración	15 min
Espacio requerido	Patio o espacio amplio para correr (es importante revisar que no exista nada que pueda ocasionar un accidente: coladeras, hoyos, cubetas, etcétera)
Materiales	• Un pañuelo o una pelota suave y pequeña
Tema que se aborda	• La convivencia a partir de la participación, la justicia y el respeto
Intención educativa	• Reconocer el beneficio colectivo de la participación y promover la integración del equipo a través de una actividad física.
Descripción de la actividad	• Un integrante del equipo tiene el propósito de <i>congelar</i> –inmovilizar– al resto de sus compañeros, quienes tienen la misión de <i>descongelarse</i> entre sí.
Indicaciones	1. Delimitar un espacio de juego y explicar las reglas: • Sólo se puede jugar en el espacio acordado para ello. • Se congela al compañero tocándolo suavemente. • Los integrantes que sean congelados deberán detenerse. La posición para congelarse es quedándose de pie en el lugar donde fueron tocados, con los brazos hacia el frente y las manos entrelazadas, formando un círculo. La manera de liberar a un jugador congelado es entrar por debajo del círculo que se forma y abrazarlo; sólo entonces puede volver a desplazarse. • Cada uno de los jugadores deberá llevar mentalmente la cuenta de la cantidad de compañeros que logró descongelar. 2. Elegir a un integrante, que será el <i>congelador</i>, quien deberá correr hasta alcanzar a otros compañeros; cada vez que toque a uno deberá decir: “Congelado”. 3. Por último, realizar un recuento para identificar el número máximo de descongelados por cada integrante del grupo, además de comentar la participación en el juego.

Ficha descriptiva 1.2 (concluye)

Estrategias didácticas	• Preguntas de reflexión - ¿Cómo se sintieron descongelando a sus compañeros? - ¿Qué hubiera pasado si nadie hubiera descongelado a sus compañeros? - ¿Qué hubiera pasado si la persona que sólo descongeló a uno, no lo hubiera hecho? - ¿Por qué es importante la participación? - ¿Se cumplieron las reglas establecidas? - ¿Se puede identificar la práctica de algún valor? Quien conduce la actividad recupera las respuestas clave para usarlas a manera de cierre y realimentación.
Observaciones	• Observar el cumplimiento de las reglas. • Procurar que el juego sea ágil y entretenido. • Evitar cualquier forma de agresión: todos somos responsables de cuidarnos y de cuidar a nuestros compañeros. • Esta actividad está dirigida a niños, niñas, jóvenes, docentes, padres y madres de familia y personas adultas en general.

Ficha descriptiva 1.3: Patio de vecinos

Objetivo: Compartir diversos temas de interés común con la intención de conocerse e integrarse al grupo.

A partir de esta actividad, en la que se da el intercambio de maneras de pensar, de sentir y de actuar, se logra sensibilizar a los participantes para propiciar una óptima integración.

Duración	20 min
Espacio requerido	De preferencia, un espacio cerrado y sin mobiliario
Materiales	• No aplica
Tema que se aborda	• Generar confianza a partir del diálogo.
Intención educativa	• Disponer la actitud de los participantes para interactuar y construir aprendizajes en grupo.
Intención operativa	• Que los participantes se integren al grupo y dispongan su atención para la sesión.
Descripción de la actividad	• Se solicita a los integrantes formar dos círculos concéntricos con igual número de personas. • El círculo interior se desplaza hacia su lado derecho y el círculo exterior lo hace en la dirección contraria, es decir, hacia su izquierda, al tiempo que entonan una canción propuesta por ellos mismos. • Los círculos deberán detenerse cuando el moderador lo indique; los integrantes del círculo interior girarán hasta encontrarse cada uno frente a frente con un integrante del círculo exterior: ambos se tomarán de las manos y platicarán sobre algún tema propuesto por el educador.
Indicaciones	1. Formar un gran círculo. 2. Numerar a los integrantes con el número uno y el número dos, alternadamente. 3. Solicitar a los números uno que den un paso al frente para conformar un círculo en el centro e indicarles que se tomen de las manos.

Ficha descriptiva 1.3 (concluye)

Indicaciones	4. Solicitar a los números dos que, de igual manera, se tomen de las manos y conformen un círculo exterior. 5. Pedir que, al ritmo de una canción, el círculo interior gire hacia el lado derecho y el círculo exterior lo haga hacia el lado contrario, es decir, hacia el lado izquierdo, sin soltarse de las manos. 6. Después de haber girado los círculos un par de veces entonando la canción, indicar que se detengan y que los participantes se suelten de las manos. 7. Solicitar a los integrantes del círculo interior que giren para quedar frente a frente con algún integrante del círculo exterior. 8. Indicar que los participantes se tomen de las manos con la persona que tengan enfrente y platiquen sobre un tema que proponga el moderador. 9. Después de unos minutos de plática, anunciar que es momento de despedirse o de sacar conclusiones, si así lo desean. 10. Repetir la secuencia de indicaciones de la 5 a la 9 para dar paso a un nuevo tema y a nuevas parejas, las veces que se considere necesario.
Estrategias didácticas	• Preguntas de reflexión - ¿Cómo se sintieron jugando? - ¿Sintieron alguna modificación en su cuerpo durante el desarrollo de la actividad? - ¿Pudieron conocer un poco más de alguien? - ¿Se sintieron más integrados? - ¿Qué sintieron al estar tomados de la mano de otra persona? • El educador recupera las respuestas clave para usarlas en la actividad de cierre a manera de realimentación. • Las canciones son muy importantes, porque marcan el ritmo y son motivo de integración o apatía. • Se plantearán las canciones dependiendo de la edad y la actitud de los integrantes. Si el equipo está dispuesto, pueden proponerse canciones infantiles o de cualquier género que sea de su gusto. • Es importante proponer canciones que todos conozcan. • La duración de cada plática la determinará el moderador, dependiendo del tiempo que tenga estimado para la actividad. • Los temas que se aborden en los círculos pueden ir desde lo impersonal y cotidiano hasta lo personal, promoviendo el respeto por la privacidad. Ejemplo: - Primera ronda: Transporte público - Segunda ronda: Contaminación - Tercera ronda: Condiciones climáticas - Cuarta ronda: Mi familia - Quinta ronda: ¿Quién soy? - Sexta ronda: ¿Qué es lo que yo amo? (mi familia, la música, la naturaleza, mi pareja, el estudio, leer, etcétera) - Séptima ronda: Mis expectativas de este taller
Observaciones	• Si coinciden personas que no deseen tomarse de las manos, pueden realizar la actividad tomándose de los antebrazos, o simplemente manteniendo el contacto visual, con la intención de que no les resulte incómodo el ejercicio. • Antes de empezar la actividad, conviene preguntar si se comprende la dinámica. • Se promoverá la participación motivando a cantar; si el educador pone el ejemplo, es más fácil que los demás lo sigan. • Esta actividad está dirigida a niños, niñas, jóvenes, docentes, padres y madres de familia y adultos en general. Lo único que cambia en cada caso son los temas que se abordarán durante la conversación.

Actividades de desarrollo

Con estas actividades se pueden abordar los contenidos propuestos para dar paso a vivenciarlos de manera colectiva, lúdica y reflexiva.

Misma actividad	Diferente público	Mismo contenido educativo
2.1 a 2.4 La Marcha de las Amenazas	2.1 Preescolar	Diferencia entre valores de la democracia y contravalores
	2.2 Infantil	
	2.3 Adolescentes	
	2.4 Docentes y directivos	

Ficha descriptiva 2: La marcha de las amenazas de la convivencia

Objetivo: Los participantes apreciarán los valores de la convivencia democrática y los distinguirán de los contravalores que la amenazan.

Con esta actividad se logra que los participantes identifiquen las amenazas que afectan negativamente su convivencia y las distingan de los valores que posibilitan una convivencia social democrática.

Duración	30 min
Espacio requerido	Espacio cerrado
Materiales	• Teja • Cinta adhesiva • Carteles de valores (diálogo, responsabilidad, justicia, igualdad, respeto, legalidad, tolerancia, participación) • Carteles de amenazas (violencia, irresponsabilidad, injusticia, ilegalidad, intolerancia, apatía) • Cartel con la leyenda: <i>La democracia es un conjunto de valores que nos permite convivir</i> • Vestuario
Tema que se aborda	• Diferencia entre valores de la democracia y los contravalores en la vida cotidiana
Intención educativa	• Conocer los valores que se pondrán en práctica durante la actividad. • Identificar la diferencia entre una amenaza de la convivencia y un valor de la democracia. • Relacionar ejemplos cotidianos relativos a la práctica de contravalores o amenazas de la convivencia. • Comprender la democracia como un conjunto de valores que nos ayudan a convivir.
Intención operativa	• No aplica
Descripción de la actividad	• Representación interactiva que propone cumplir el reto de que los participantes identifiquen las amenazas de la convivencia a través de ejemplos de su vida cotidiana.
Indicaciones	• Seguir las indicaciones descritas en el guión correspondiente (ficha descriptiva 2.1, 2.2, 2.3 o 2.4, según el público con el que se trabaje).

Ficha descriptiva 2 (concluye)

Estrategias didácticas	• Con el apoyo de los carteles, se plantean las siguientes preguntas para construir la definición de democracia: - ¿Hay algún valor o contravalor que antes de esta actividad no conocieras? - ¿Cómo se siente una persona que es tratada a partir de valores? - ¿Cómo se siente una persona en un ambiente donde se practican contravalores? - ¿Puedes reconocer en ti la práctica de algún contravalor? - ¿Qué nos permite resolver problemas de convivencia? - ¿Qué se forma cuando se juntan todos los valores? - ¿Un solo valor forma la democracia?, ¿por qué? - ¿De qué manera la democracia nos permite convivir? El educador recupera las respuestas clave para usarlas en la actividad de cierre a manera de realimentación.
Observaciones	• Se recomienda que quien coordina el equipo de educadores modere esta actividad, con la finalidad de que el público observe la disposición al juego de los educadores en el momento de caracterizarse para representar cada uno de los contravalores. • Cuando el contexto presenta dificultad para relacionarse con valores y no se ha generado una óptima actitud de escucha, se omite la parte de la representación en que entran las <i>amenazas</i> juntas, y entra directamente la primera amenaza, que es la violencia. Esto se hace con la finalidad de que los participantes observen de manera inmediata un reflejo de su propia convivencia, con el objeto de captar y mantener su atención. • Se debe poner énfasis en la importancia de recordar la definición de la democracia entendida como un conjunto de valores que nos permite convivir. • Esta actividad se puede implementar con diferentes públicos (preescolar, primaria, secundaria, docentes, padres y madres de familia), sólo es importante vincular los ejemplos a la población atendida.

Ficha descriptiva 2.1: Guión de “La marcha de las amenazas de la convivencia” para público preescolar

Indicaciones	• Escenario En la pared del salón, de frente a las niñas y los niños, pegar unos carteles que llevan escritos los nombres de los valores y los nombres de las amenazas, dispuestos de la siguiente manera: en el lado izquierdo se colocan los correspondientes a las amenazas de la convivencia (violencia, irresponsabilidad, injusticia, ilegalidad), en el centro se coloca el cartel con la leyenda: “La democracia es un conjunto de valores que nos permite convivir”, y en el lado derecho, los carteles con los nombres de los valores (diálogo, responsabilidad, justicia, igualdad, respeto, legalidad). • Planteamiento inicial del moderador Después de disponer la atención del colectivo a través de una canción conocida, el educador que modera la actividad sorprenderá a las niñas y a los niños proponiéndoles una misión: —Esta misión consiste en ayudar a niñas y niños que al estar contaminados por las amenazas no pueden convivir con nadie. El problema es que ellas y ellos no se han dado cuenta de cómo amenazan la convivencia; ante eso, la única forma
--------------	---

Ficha descriptiva 2.1 (continúa)

Indicaciones	de ayudarles a resolver sus problemas es congelando el momento y echándoles unos polvos mágicos hechos de valores. Para hacerlo es necesario utilizar un congelador –imaginario, que simularán sostener con su mano izquierda–y los polvos mágicos de valores –también imaginarios, que aparentarán tener en su mano derecha. - Las amenazas son muy contagiosas; por ello, cuando entren las niñas y los niños contagiados, habrá que evitar hacer cualquier ruido para que las amenazas no se percaten de la presencia del grupo, y así evitar que la convivencia se contamine. - Cuando la niña o el niño contaminado entre en el escenario, será momento de escuchar muy atentamente lo que diga para descifrar de qué amenaza se trata. - El congelador de amenazas imaginario se usará cuando el educador cuente hasta tres; será entonces cuando preguntará a los participantes si han descubierto qué amenaza es la que está contaminando a esa niña o niño. - Al responder acertadamente, las niñas y los niños identificarán el tipo de “polvos. valores mágicos” que requieren para la amenaza en turno (por ejemplo: amenaza: ilegalidad, valor: legalidad). Estos polvos de valores se utilizan dirigiendo la mano derecha hacia la amenaza en turno mientras se nombra en voz alta el valor o los valores que la desactivan. - Con esta acción, la niña o el niño contaminado se descongelará y expresará una reflexión acerca de las posibles consecuencias personales y grupales de continuar actuando desde las amenazas de la convivencia. Concluirá su reflexión enunciando los beneficios de relacionarse a partir de los valores y su intención de transformar su proceder en favor de la convivencia pacífica. - Con cada niña o niño contaminado se ha de repetir el mismo procedimiento.
Moderador	(A las niñas y los niños:) —Ahora que ya tenemos todas las instrucciones, realizaremos exitosamente esta misión. Sólo me resta desearles muchísima suerte, porque: ¡las niñas y los niños contaminados, en cualquier momento pueden entrar!
Acotaciones	(Entra el primer niño contaminado, mientras el educador se desplaza al costado del escenario)
Violencia	—¡Chin! Me estoy escondiendo porque me acabo de pelear con una niña... ¡¡y le gané!! ¡¡Primero le jalé el cabello, luego le piqué los ojos, y acabé dándole un puñetazo en su panza!! Le pegué porque no me quería prestar su juguete, ¡ahora que se aguante... para qué es envidiosa conmigo! Después de que la pellizqué se quedó chillando.
Acotaciones	El educador lleva a cabo el procedimiento mencionado en las Indicaciones (congelar al niño contaminado, ayudar a los niños a identificar la amenaza de que se trata, descubrir los valores con los que se soluciona un problema de violencia; en este caso, diálogo y respeto. El educador solicita a las niñas y los niños que lancen al niño contaminado los “polvos-valores mágicos”, para ayudarlo a resolver sus problemas de convivencia. Invita a descongelar al niño antes contaminado para escuchar su reflexión).
Reflexión	—Híjole, yo sé que Ximena no me quiso prestar su juguete porque el otro día yo agarré una taza de su jueguito de té y la aventé y pues se rompió. Además, a mí tampoco me gusta que me peguen; me acuerdo cuando mi hermanito me mordió la oreja y hasta me salió sangre. Me dolió un montón y me quedó una costra como 15 días. Eso de lastimar a los demás creo que ya no es tan buena idea. Mejor le voy a pedir una disculpa a Ximena porque se siente bien feo que alguien te pegue. (Sale del escenario llamando a su compañerita:) —Ximena, ¿me disculpas?

Ficha descriptiva 2.1 (continúa)

Reflexión	<i>(El niño antes contaminado de Violencia sale y entra el niño contaminado de Irresponsabilidad)</i>
Irresponsabilidad	—La verdad es que yo sé que sí empecé la pelea con mi amigo Mario, pero no quise aceptarlo y le dije a la maestra que él fue quien empezó: “No es cierto maestra, yo no fui, de veritas, él empezó, yo no le hice nada”, total ella estaba volteada para otro lado y no puede saber lo que pasó. ◦ “Además, me cae gordo tener que hacer los dibujos y las planas que me dejan de tarea, la verdad es que me la paso viendo la tele y jugando <i>play</i>, y ya que es bien tarde, hago que me caigo de sueño o que estoy dormido para no hacer nadita de tarea. Al otro día le digo a mi maestra: ‘Es que nos fuimos a casa de mi abuelita y se me olvidó el cuaderno’. ◦ <i>(Rascándose la cabeza)</i> “Pero lo que menos me gusta es comer verduras o cuando mi mamá me quiere meter a bañar y con tal de no bañarme le hago berrinche... y hasta me arrastro en el piso para que se canse y me deje así otro ratito. ◦ “Me da una flojera enorme recoger mis juguetes. Y como mi mamá ya lo sabe, luego no me da permiso de sacarlos y yo le digo: ‘Ándale mami, <i>porfis</i>, ¿sí?, te prometo que ahora sí voy a guardar toditos mis juguetes, ¿sí?... ándale...’ Y de todas maneras no los recojo. ◦ “Además, yo como paleta de hielo y nieves cuando estoy enfermo y no me gusta ponerme suéter...
Moderador	<i>(Congela al niño contaminado, ayuda a las niñas y los niños a identificar la amenaza de que se trata y a descubrir el valor con que se soluciona un problema de irresponsabilidad; en este caso, responsabilidad. El educador solicita a las niñas y los niños que, imaginariamente, lancen al niño contaminado los “polvos-valores mágicos” para ayudarlo a resolver sus problemas de convivencia. Invita a descongelar al niño antes contaminado para escuchar su reflexión)</i>
Reflexión Responsabilidad	—Mejor voy a hacer mi tarea antes de que la maestra les diga a mis papás que no entrego nada y me vayan a dejar sin jugar el <i>play</i> toda una semana. ”Yo creo que ya no me conviene dejar mis juguetes regados porque ya se me perdieron un montón de muñequitos de mi colección de “Huevo Kínder”, y otros hasta se me han roto porque se quedan regados y los piso. ”Y si dejo de alimentarme bien por no comer verduras, pues me voy a enfermar más seguido, y con lo mal que me cae ponerme suéter... No, pero sí tomo helados cuando tengo gripa, luego tienen que inyectarme, y eso sí que está peor... Híjole, y mejor me voy a bañar ¡porque con eso de la epidemia de piojos...! no vaya siendo que se me pegan por cochinote. <i>(Saliendo del escenario)</i> Mami, me quiero bañar... <i>(Sale el niño responsable y entra la Injusticia)</i>
Injusticia	—A mí no me gusta compartir el material, me quedo con todos los colores que la maestra nos presta... agarro de a muchos aunque no los ocupe. ◦ “El sábado fueron mis primos a mi casa, al que sí le presté todo es a Edgar porque es mi primo favorito, pero a Raúl sólo le presté una canica para todo el día, y a veces no le presto nada... mejor y nada más se nos queda viendo. ◦ “Y aunque la piñata y mi pastel de cumpleaños sean para todos los invitados, yo nunca quiero darles, quiero que todo se quede para mí solita.
Moderador	<i>(Congela a la niña contaminada, ayuda a las niñas y los niños a identificar la amenaza de que se trata y a descubrir el valor con que se soluciona un problema de injusticia; en este caso, justicia e igualdad. El educador solicita a las niñas y los niños que imaginariamente lancen a la niña contaminada los “polvos-valores mágicos” para ayudarla a resolver sus problemas de convivencia. Invita a descongelar a la niña antes contaminada para escuchar su reflexión)</i>

Ficha descriptiva 2.1 (concluye)

Reflexión Justicia	—Por quedarme con todos los colores, mi amiga Brenda no pudo su dibujo y sentí muy feo de que ella se puso tan triste porque ese dibujo era un regalito para su mamá y su papá. ◦ "Y si sigo sin compartir mi piñata y mi pastel, nadie va a querer venir a mi cumpleaños el año próximo y me voy a perder de todos los regalos. ◦ "Además, a mí tampoco me gusta que cuando vamos a casa de mis tíos, digan que los juguetes son para todos y no me quieran prestar nada. Yo siento feo cuando me dicen que no soy el primo favorito. Mejor voy a tratar a todos mis primos por igual porque todos somos igual de valiosos. (<i>Saliendo:</i>) Maestra, aquí están todos los colores, son para todos... (<i>Sale la niña antes contaminada de Injusticia y entra la Ilegalidad</i>)
Ilegalidad	—Me acabo de comer un pedazo de plastilina a escondidas de la maestra porque si se da cuenta, se enoja. Es que no nos dan permiso de comer el material. Tampoco nos dan permiso de jugar con el agua en el baño, pero es bien divertido jugar a aventarnos agua y quedar empapados. ◦ "En la casa hay muchas reglas que no me gustan como comer todas las verduras, no jugar en la cocina... y la peor: mi mamá dice que no se vale jugar a la pelota en la sala, pero yo hago berrinche para no cumplir ninguna de esas reglas porque las verduras, ¡guácatelas! Jugar al mesero es bien divertido: llevar una torre de platos bien alta... y eso de no poder sacar la pelota es bien aburrido, sobre todo cuando está lloviendo.
Moderador	(<i>Congelar al niño contaminado, ayudar a las niñas y los niños a identificar la amenaza de que se trata, descubrir el valor con que se soluciona un problema de ilegalidad; en este caso: Legalidad. El educador solicita a las niñas y los niños que imaginariamente lancen al niño contaminado los "polvos-valores mágicos", para ayudarlo a resolver sus problemas de convivencia. Invita a descongelar al niño antes contaminado para escuchar su reflexión</i>)
Reflexión Legalidad	—Pero el otro día, por estar jugando con la pelota en la sala rompí el florero favorito de mi mami. Y también ya me andaba quemando por jugar en la cocina. Y a mi primo le dan unas pastillas de vitaminas que saben a rayos por no querer comer verduras. Mejor sí intentaré comer más verduras para no enfermarme. Y si sigo mojando a mis compañeros en el baño también corremos el riesgo de resfriarnos. ◦ (<i>Sobándose la panza</i>) "¡Ay!, sólo de pensar en verduras me está doliendo mi panza. ¡Ay! (<i>quejándose</i>), no es cierto, ya me acordé, ¡¡ creo que ya me hizo daño comerme la plastilina!! Creo que me conviene más cumplir con las reglas, todas nos protegen de algo. (<i>Saliendo del escenario</i>) ¡Maestra, me duele mi panza, me comí la plasti...) (<i>Sale la niña antes contaminada de Ilegalidad</i>)
Moderador	—La misión se cumplió gracias a que lograron identificar correctamente las amenazas que contaminaban a estas niñas y niños y encontraron el valor con el que cada uno puede solucionar sus problemas de convivencia. Pero las amenazas se pueden presentar en cualquier momento: quieren invadir el preescolar y contaminar a todos. Por eso es necesaria la ayuda de las niñas y los niños cuando conviven, para evitar que estas amenazas se apoderen de nuestras decisiones. Cada vez que se presente un problema de convivencia necesitamos recordar una clave: "Los valores nos permiten convivir".

Ficha descriptiva 2.2: Guión de “La marcha de las amenazas de la convivencia” para público infantil

Indicaciones	• Escenario Deberán pegarse en la pared del salón, de frente a los niños, carteles que lleven escrito, unos el nombre de valores y otros el nombre de amenazas, dispuestos de la siguiente manera: en el lado izquierdo se colocan los correspondientes a las amenazas de la convivencia (violencia, irresponsabilidad, injusticia, ilegalidad, intolerancia, apatía), en el centro se coloca el cartel con la leyenda: “La democracia es un conjunto de valores que nos permite convivir”, y en el lado derecho, los carteles con los nombres de los valores (diálogo, responsabilidad, justicia, igualdad, respeto, legalidad, tolerancia, participación). • Planteamiento inicial del moderador Después de disponer la atención del colectivo por medio de una canción, el educador sorprende a los participantes proponiéndole una misión. Menciona que la misión consiste en descubrir las amenazas de la convivencia que andan cerca y contaminando a todos los niños y niñas de la escuela. Estas amenazas pueden llegar en cualquier momento, y la única forma de neutralizarlas es utilizando un congelador y un desactivador –imaginarios– que simularán, con su mano derecha el primero y con su mano izquierda el segundo. El educador anuncia que en un primer momento entrarán todas las amenazas juntas y no se podrá hacer nada para desactivarlas, pero cuando quede una sola en el escenario, entonces se podrá escuchar lo que diga para identificar de qué amenaza se trata. El educador advierte que cuando entren las amenazas se deberá evitar hacer cualquier ruido para que ellas no se percaten de la presencia de los participantes y éstos puedan observarlas y escucharlas, con la finalidad de evitar que contaminen su convivencia antes de poder desactivarlas. • El armonizador de valores se utilizará de la siguiente manera: Cuando aparezca una amenaza y manifieste sus conductas, los niños y niñas deberán guiarse por los carteles de amenazas para reconocerla. El educador les solicitará que, a la cuenta de tres, usen como congelador su mano derecha dirigida a la amenaza. Una vez congelada la amenaza, el educador preguntará a los niños: “¿Han descubierto de qué amenaza se trata?”. Al responder acertadamente, los niños usarán su mano izquierda como desactivador de amenazas y “llenarán” éste con el valor o valores que neutralicen la amenaza en turno (Ej, amenaza: ilegalidad; valor: legalidad). Los niños dirigirán su mano hacia la amenaza mientras nombrarán en voz alta cada uno de los valores que desactivan la amenaza. Con esta acción, la amenaza se descongelará simulando dolor o comezón y gritará, se quejará, se arrastrará y hará lo necesario para mostrar que los niños la han desactivado, mientras sale del salón para dejar el escenario a la amenaza siguiente. Con cada amenaza se repite el procedimiento.
Moderador	(A los niños:) —Ahora que ya tenemos todas las instrucciones, realizaremos exitosamente esta misión; sólo me resta desearles muchísima suerte porque: ¡¡las amenazas en cualquier momento pueden entrar!!
Acotaciones	(<i>Entran todas las amenazas gritando, empujándose y peleando, mientras el educador se desplaza al costado del escenario</i>)
Violencia	—¡¡¡¡No cabe duda de que es la mejor convivencia que hemos destruido!!!!

Ficha descriptiva 2.2 (continúa)

Intolerancia	—¡¡¡Sí!!! ¡¡Una vez más cumplimos la misión!!
Todas	—¡¡¡Sí!!! <i>(Todas festejan, ríen, bailan)</i>
Ilegalidad	—¡¡¡Cállense!!! <i>(olfateando)</i> Huele algo raro. ¡Sí, huele muy feo!
Irresponsabilidad	—¡Yo no fui! <i>(ventilándose el trasero)</i>
Ilegalidad	—¡Yo me bañé ayer! <i>(oliéndose la axila)</i>
Violencia	—¡Yo no pisé nada! <i>(revisando la suela de sus zapatos)</i>
Intolerancia	—¡¡¡Claro que no!!! ¡¡Huele a niños y niñas conviviendo!!
Acotaciones	<i>(Al reconocer el olor todas empiezan a vomitar y hacen gestos de asco)</i>
Todas	—¡¡¡Unidas para desunir!!! <i>(Todas juntan sus manos al centro)</i>
Apatía	—¡Pues ni modo!... ¡¡a trabajar!!
Irresponsabilidad	—¡¡¡Todas a sus puestos!!!
Acotaciones	<i>(Salen y sólo se queda la Violencia)</i>
Violencia	—¡A mí lo que más me gusta es la sangre, los golpes, las lágrimas y todo lo que se le parezca!, por ejemplo: ◦ "Me encanta cuando dos niños juegan, después se enojan, se agarran a moquetazos y ninguno gana, porque la que gana soy ¡yo!! ¡Ja,ja,ja!, todos los seres humanos son mis títeres y yo hago lo que quiero con ellos. ◦ "¡¡Cómo disfruto cuando tu papá ó tu mamá te pegan, cuando los hermanos discuten, cuando los niños en la escuela no se prestan las cosas, se las arrebatan y terminan picándose con el compás!! ◦ "La manipulación, el chantaje, los golpes, las amenazas, en todas esas estoy yo, ¡¡¡porque soy la reina de todos!!!
Acotaciones	Dichos los ejemplos de la violencia, el educador lleva a cabo el procedimiento mencionado en las Indicaciones <i>(congela la amenaza; los niños la identifican, descubren los valores con los que se neutraliza y la desactivan lanzando imaginariamente los valores que corresponden)</i> <i>(La Violencia sale y entra la Irresponsabilidad).</i>
Irresponsabilidad	—¡Chale! Yo siempre estoy presente, me llevan siempre a donde quiera que van, desde que amanece hasta que anochece. Por ejemplo: ◦ "Cuando se tienen que meter a bañar, yo los contamina: los convengo de que mejor no se bañen y, para que parezca que sí lo hacen, les aconsejo que abran la llave de la regadera y dejen que se tire el agua mientras se ponen a jugar, nada más que. al salir del baño, se echen tantita agua en la cara y se mojen el pelo. ¡¡Ji,ji,ji,ji!! ◦ "O cuando te dicen: 'Hijito, por favor, estás enfermo, ¡no te vayas a quitar el suéter porque te hace daño; y aparte, ¡cuida el uniforme de la escuela porque es muy caro!...' Y lo primero que haces llegando a la escuela es quitártelo para ponerlo como portería. ¡¡Ji,ji,ji,ji!! ◦ "¡Contaminen el ambiente!, ¡y jueguen X box todo el día, en vez de hacer la tarea!
Moderador	<i>(Congela la amenaza, los niños la identifican, descubren los valores con los que se neutraliza, llenan con ellos el desactivador y desactivan la amenaza lanzando imaginariamente los valores que corresponden)</i>
Acotaciones	<i>(Sale la Irresponsabilidad y entra la Injusticia)</i>
Injusticia	—¡¡¡Yo disfruto que exista la desigualdad!!! Que mientras a unos cuantos les toca de a mucho, muchotote, a otros les toque de a poco, poquitito, ¡¡¡casi nada!!! Por ejemplo:

Ficha descriptiva 2.2 (continúa)

Injusticia	◦ "Me encanta que en la escuela, la maestra diga: 'A ver niños, voy a revisar su tarea. Pasa Lupita por favor... La letra está muy fea, usaste pluma roja en vez de azul y... ¡¡¡por eso tienes 5 en tu trabajo!!! Y tú, Luisita, enséñame la tarea por favor... ¿no la trajiste? ¡No importa! ¡¡¡Tienes 10!!! Salúdame a mi comadre y dile que me gustó mucho el vestido que me regaló, ¡ja,ja,ja,ja! ◦ "Y cómo disfruto cuando es mi cumpleaños. A la hora que se rompe la piñata me encanta aventarme para ganar todos los dulces, y no me importa ver cómo hay niños que se quedan sin dulces o sólo ganan un triste chicle... y cuando se parte el pastel, sólo le doy a mis amigos... ◦ "Pero lo mejor pasa en la familia: 'A ver hijitos, vengan para acá, les voy a dar su domingo: tú, hijita mía, ayudaste a tu mamá en las tareas de la casa: barriste, lavaste los trastes y por eso tienes 10 pesos para gastar, y tú, hijo mío, el hombrecito, la promesa de la familia, el macho, ¡¡¡tú no hagas nada, que lo mereces todo, y por eso, ten 50 pesotes para gastar... y si te hace falta me avisas!!!
Moderador	<i>(Congela la amenaza, los niños la identifican, descubren los valores con los que se neutraliza, llenan con ellos el desactivador y desactivan la amenaza lanzando imaginariamente los valores que corresponden)</i>
Acotaciones	<i>(Sale la Injusticia y entra la Intolerancia hablando por celular)</i>
Intolerancia	—¿Bueno?, ¡Si tontita soy yo!, aquí estoy como quedamos ¿Qué dices?, ¿que no vas a venir?, ¿por qué no vas a venir?... ¿Quééé, ya no quieres ser mi amiga?, ¿y por qué ya no quieres ser mi amiga?... ¿Ya no quieres vestirme como yo?, ¿ni pensar como yo?, ¿ni jugar como yo? Pues estás muy mal, porque si quieres ser mi amiga, ¡¡¡debes hacer lo que yo te ordene, vestirme como yo, jugar lo que yo quiera y a la hora que yo diga!!!! ¿Y sabes qué? No me importa, voy a buscar a alguien que sí quiera hacer lo que le digo yo. <i>(Termina llamada telefónica)</i> ◦ "Mejor voy a jugar con mi primo, ¡ay! Pero no, porque me chocan los niños... y aparte, se junta con los que me caen mal. ◦ "¡Ya sé! voy a jugar con mi vecina... ¡Ay no!, porque usa lentes y además le va a otro equipo de fútbol. ◦ "¡Mi hermano!, ¡ay no! Porque es moreno y yo güera, y además no me gusta su música, ¡qué asco!
Moderador	<i>(Congela la amenaza, los niños la identifican, descubren los valores con los que se neutraliza, llenan con ellos el desactivador y desactivan la amenaza lanzando imaginariamente los valores que corresponden)</i>
Acotaciones	<i>(Sale la Intolerancia y entra la Ilegalidad)</i>
Ilegalidad	—Yo soy el típico que cuando juega <i>fut</i> siempre hace trampa con tal de ganar, sin importar que se rompan las reglas: meto mano, empujo, si fue gol del otro equipo digo que no fue, me hago el lastimado... ¡¡¡¡¡. ◦ "Soy el que en la escuela hace todo lo contrario: si la regla es No empujar, ¡¡empujo!! Si la regla es No gritar, ¡¡grito y grito como desquiciado!! ◦ "O en la calle, los chavos que se la pasan grafitando con su espray, escribiendo cosas que luego ni se entienden... Y en la escuela, ¡¡qué tal!, rayando las paredes del baño... y si les preguntas por qué, son capaces de decirte: 'pus nomás'. ◦ "Cuando te encuentres algo que no es tuyo, haz lo que se debe hacer: ¡róbalo!
Moderador	<i>(Congela la amenaza, los niños la identifican, descubren los valores con los que se neutraliza, llenan con ellos el desactivador y desactivan la amenaza lanzando imaginariamente los valores que corresponden)</i>

Ficha descriptiva 2.2 (concluye)

Acotaciones	<i>(Sale la Ilegalidad y entra la Apatía)</i>
Apatía	—Mi misión es tan fácil que todos pueden caer en mis redes. ◦ "Me encanta cuando vas a un cumpleaños y te invitan a cantarle las mañanitas al festejado, y tú dices: ¡¡No, ¿pa'qué?!... ¡sí de todos modos me va a tocar pastel! ◦ "Cuando tus amigos te invitan a jugar porque sólo falta uno para completar el equipo, tú te quedas sentado y aunque sí te parezca divertido, prefieres sólo ver cómo le hacen... ¿pa'qué? ◦ "Pero lo que más me gusta es cuando tienes que hacer un trabajo en equipo y se lo dejan todo a una sola persona: ¿¿para qué participo si todos vamos a tener la misma calificación?! ◦ "Si la maestra pregunta quién pasa al pizarrón: ¿pa'qué? Que pasen los demás, de todas formas tú ya pasaste de año.
Moderador	<i>(Congela la amenaza, los niños la identifican, descubren los valores con los que se neutraliza, llenan con ellos el desactivador y desactivan la amenaza lanzando imaginariamente los valores que corresponden)</i>
Acotaciones	<i>(Con la Apatía, las amenazas concluyen su participación y el moderador anuncia un par de noticias:)</i>
Moderador	—La misión se cumplió gracias a que niñas y niños identificaron correctamente las amenazas y encontraron el valor con el que cada una sale de nuestra convivencia. "Las amenazas se pueden presentar en cualquier momento, quieren invadir la escuela y contaminar a todos. Para que ya no se presenten es necesario recordar sólo una clave: 'La democracia es un conjunto de valores que nos permiten convivir'.

Ficha descriptiva 2.3: Guión de "La marcha de las amenazas de la convivencia" para alumnos de secundaria

Indicaciones	• Escenario Deberán pegarse en la pared del salón, de frente a los alumnos y alumnas, carteles que lleven escrito, unos el nombre de valores y otros el nombre de amenazas, dispuestos de la siguiente manera: en el lado izquierdo se colocan los correspondientes a las amenazas de la convivencia (violencia, irresponsabilidad, injusticia, ilegalidad, intolerancia, apatía), en el centro se coloca el cartel con la leyenda: "La democracia es un conjunto de valores que nos permite convivir", y en el lado derecho, los carteles con los nombres de los valores (diálogo, responsabilidad, justicia, igualdad, respeto, legalidad, tolerancia, participación). • Planteamiento inicial del moderador Después de disponer la atención del colectivo por medio de una canción, el educador sorprende a los participantes proponiéndoles una misión. Menciona que la misión consiste en descubrir las amenazas de la convivencia que andan cerca y contaminando a todos los alumnos y alumnas de la escuela. Estas amenazas pueden llegar en cualquier momento, y la única forma de neutralizarlas es utilizando un congelador y un desactivador –imaginarios– que simularán, con su mano derecha el primero y con su mano izquierda el segundo. El educador anuncia que en un primer momento entrarán todas las amenazas
--------------	---

Anexo

Ficha descriptiva 2.3 (continúa)

Indicaciones	juntas y no se podrá hacer nada para desactivarlas, pero cuando quede una sola en el escenario, entonces se podrá escuchar lo que diga para identificar de qué amenaza se trata. El educador advierte que cuando entren las amenazas se deberá evitar hacer cualquier ruido para que ellas no se percaten de la presencia de los participantes y éstos puedan observarlas y escucharlas, con la finalidad de evitar que contaminen su convivencia antes de poder desactivarlas. • El armonizador de valores se utilizará de la siguiente manera: Cuando aparezca una amenaza y manifieste sus conductas, los niños y niñas deberán guiarse por los carteles de amenazas para reconocerla. El educador les solicitará que, a la cuenta de tres, usen como congelador su mano derecha dirigida a la amenaza. Una vez congelada la amenaza, el educador preguntará a los niños: “¿Han descubierto de qué amenaza se trata?”. Al responder acertadamente, los niños usarán su mano izquierda como desactivador de amenazas y lo “llenarán” con el valor o valores que neutralicen la amenaza en turno (Ej, amenaza: ilegalidad; valor: legalidad). Los niños dirigirán su mano hacia la amenaza en turno mientras nombrarán en voz alta cada uno de los valores que desactiven la amenaza. Con esta acción, la amenaza se descongelará simulando dolor o comezón y gritará, se quejará, se arrastrará y hará lo necesario para mostrar que los niños la han desactivado, mientras sale del salón para dejar el escenario a la amenaza siguiente. Con cada amenaza se repite el procedimiento.
Moderador	(A los participantes:) —Ahora que ya tenemos todas las instrucciones realizaremos exitosamente esta misión, sólo me resta desearles muchísima suerte porque: ¡¡las amenazas en cualquier momento pueden entrar!!
Acotaciones	(<i>Entran todas las amenazas gritando, empujándose y peleando, mientras el educador se desplaza al costado del escenario</i>)
Violencia	—¡¡¡No cabe duda de que es la mejor convivencia que hemos destruido!!!!
Intolerancia	—¡¡¡Sí!!! ¡¡Una vez más cumplimos la misión!!
Todas	—¡¡¡¡Sí!!!! (<i>Todas festejan, ríen, bailan</i>)
Ilegalidad	—¡¡¡Cállense!!! (<i>olfateando</i>) Huele algo raro. ¡Sí, huele muy feo!
Irresponsabilidad	—¡Yo no fui! (<i>ventilándose el trasero</i>)
Ilegalidad	—¡Yo me bañé ayer! (<i>oliéndose la axila</i>)
Violencia	—¡Yo no pisé nada! (<i>revisando la suela de sus zapatos</i>)
Intolerancia	—¡¡¡No, tontas, huele a alumnos de Escuelas Secundarias Técnicas conviviendo!!!
Acotaciones	(<i>Al reconocer el olor todas empiezan a vomitar y hacen gestos de asco</i>)
Todas	—¡¡¡Unidas para desunir!!! (<i>Todas juntan sus manos al centro</i>)
Apatía	—¡Pues ni modo!... ¡¡a trabajar!!
Irresponsabilidad	—¡¡¡Todas a sus puestos!!!
Acotaciones	(<i>Salen y sólo se queda la Violencia</i>)
Violencia	—Yo soy una amenaza tan sutil que creen que porque no hay golpes ni sangre no existo, pero me encanta lastimar a las personas... ¡¡me encanta!! ◦ “Disfruto toooodas las veces que eliges ignorar y hacer sentir al otro que lo que dice, ¡¡no importa!! Total, no merece ni la más mínima atención. Por ejemplo, si en mi salón de clases alguien dice algo, yo lo ignoro, no merece que yo le dé importancia, me da flojeeera su ignorancia.

Ficha descriptiva 2.3 (continúa)

Violencia	◦ "Cómo disfruto cuando dices: Yo si digo las cosas, con todas sus letras y si alguien se ofende, pues... ¡ni modo!, ¡me vale! Así soy y queeé (<i>tronando los dedos</i>), y al que no le guste, ¡¡pues que se aguante!! ◦ "Cuando estés en medio de una discusión, ¡¡tú no te dejes!!, domina la situación, subiendo el volumen de tu voz cada vez más: que se vea quién manda. Si es posible, ¡¡manotea!! Total: a ver quién se cansa primero. ◦ "Y si no agarra la onda, pues convenzo a todos para que le dejen de hablar: ¡la ley del hielo! Al cabo, a mí sí me hacen caso; si no, no les ayudo con sus materias o, en el último de los casos, le digo al golpeador para que me haga el paro.
Acotaciones	Dichos los ejemplos de la violencia, el educador lleva acabo el procedimiento encionado en las Indicaciones (<i>congela la amenaza; los participantes la identifican, descubren los valores con los que se neutraliza y la desactivan lanzando imaginariamente los valores que corresponden</i>) (Sale la Violencia y entra la Irresponsabilidad)
Irresponsabilidad	—A mí me encanta que cuando te equivocas, les echas la culpa a los demás: al director, a tus compañeros de la sociedad de alumnos, a los maestros, a la pubertad, a tus papás, a tus hermanos, a tus barros y espinillas, a la menstruación, a que te está cambiando la voz, en fin...lo que importa es que tú no aceptes tus errores, ¡¡enjarétaselos a alguien más!! ◦ "Típico, que te comprometiste a poner la mesa e ir por las tortillas, y cuando regrese tu mamá y te pregunte: ¿por qué no lo hiciste?, ponle de pretexto que tienes un montón de tarea, que no tienes tiempo, que mañana hay examen... que se acostumbre, así es la vida de un genio, ¿no? ◦ "Evade tus compromisos, recuerda que cuando se trate de lavar tu ropa o levantar tu cuarto o calentarte tu comida: tú todavía estás chiquito, exíguele a tu mami que te lo haga; pero eso sí, cuando se trate de pedir permiso para la fiesta: ya eres grande, ya estás en secundaria, la hora de llegada la pones tú, y que ni se le ocurra ir por ti. "Algo que nunca falla para evitar regaños es echarle la culpa de las travesuras a tu hermano el latoso, al cabo a ti te van a creer. Aprovecha tu fama, tú eres el bien portado, el inteligente, el que saca puro diez, el orgullo de la familia... pobres de tus hermanos que no son como tú.
Moderador	(<i>Congela la amenaza; los participantes la identifican, descubren los valores con los que se neutraliza, llenan con ellos el desactivador y desactivan la amenaza lanzando imaginariamente los valores que corresponden</i>)
Acotaciones	(Sale la Irresponsabilidad y entra la Injusticia)
Injusticia	—Siento placer cuando dices: "Yo como soy de los alumnos más aplicados tengo ciertos privilegios, como que me pongan asistencia aunque en realidad no entre a clase". ◦ "O de plano, vuélvete el consentido, el indispensable del profesor, y utiliza eso para sentirte superior a tus compañeros; obtén privilegios como escoger a tu equipo de trabajo, ponlos a chambear, tú no hagas nada, di que todos lo hicieron, al cabo que van a recibir la misma calificación. ◦ "Me encanta cuando los profesores tratan con desigualdad a sus alumnos y secretamente piensas que las reglas son para los demás, no para los alumnos con-sen-ti-dos. ◦ "Si eres el jefe de grupo, bórrales los reportes a tus cuates... y a los que te caen gordos, acúsalos y ponles reportes de más. ◦ "En casa todos tienen derecho de usar la única computadora que hay... tú agandállatela todo el tiempo que quieras, que no te importen los demás.

Anexo

Ficha descriptiva 2.3 (continúa)

Moderador	<i>(Congela la amenaza; los participantes la identifican, descubren los valores con los que se neutraliza, llenan con ellos el desactivador y desactivan la amenaza lanzando imaginariamente los valores que corresponden)</i>
Acotaciones	<i>(Sale la Injusticia y entra la Intolerancia)</i>
Intolerancia	—Estoy presente en tus actitudes, cuando dices que hay chavos que no sirven para nada. ¡Hay niveles! Por supuesto que no valemos lo mismo... yo no acepto hacer equipo con los burros, que no trabajan, que no saben, capaz que piensan que yo soy igual, ¡¡¡qué horror!!! Si hasta en los perros hay razas, en mi escuela también: están los desmadrosos, los borrachos, las golfitas, las fresas, y claro: los inteligentes que no nos juntamos con el resto del pópulo. ◦ "Cuando hay reuniones como éstas no nos mezclamos con los de otras secundarias, sólo nos juntamos entre nosotros, porque la verdad, hay que juntarse con quien piense igual y te dé la razón; es más fácil. Eso de convivir o conocer a alguien más, guáchala, como que no está chido... ¿o sí? ◦ "Enójate, desesperate cuando los proyectos no salgan como tú quieres o como lo habías planeado, búrlate del que se equivoca, evidencia el error, para que se note que aquí el inteligente eres tú. ◦ "Yo hago que te desesperes y te enojas cuando tus compañeros no estudian, cuando no exponen como lo que tú tienes en mente y: ¡Ashhh, noooo! ¡¿por qué no entienden lo que quiero!? ¿Por qué no hacen las cosas bien desde el principio? ◦ Si las cosas no son como yo digo, entonces están mal, no sirven, todos son brutos menos yo, soy perfecto, soy el alumno sobresaliente y además el jefe de grupo.
Moderador	<i>(Congela la amenaza; los participantes la identifican, descubren los valores con los que se neutraliza, llenan con ellos el desactivador y desactivan la amenaza lanzando imaginariamente los valores que corresponden)</i>
Acotaciones	<i>(Sale la Intolerancia y entra la Ilegalidad)</i>
Ilegalidad	—Aunque tengas el acuerdo de llegar a las 11:00 a tu casa, si la fiesta está muy buena hazle caso a tus cuates: quédate, estás bien chido con ellos. No seas de los ñoños que cumplen el acuerdo y se van primero. ◦ "Si tu amigo te confiesa quién es la chava que le gusta, ¡pus vas! Tú luego luego sobre de ella, a ver quién la gana primero; porque eso no venía estipulado en el acuerdo de amistad, entonces... ¡¡pus va!! ◦ "Si tienes el acuerdo de guardar un secreto, no lo cumplas, revélalo a todos lo más rápido que puedas, publícalo en Facebook, no cumplas tu palabra, que se corra el chisme. ◦ "Cómo es eso de que está prohibido traer celulares a la escuela: es imposible, lo necesitamos para respirar... lo guardamos en la bolsa del pantalón y que no me cache el prefecto. ◦ "Deja prueba de tu amor rayando la banca: 'Pepe y Beto se aman, amigos forever'.
Moderador	<i>(Congela la amenaza, los participantes la identifican, descubren los valores con los que se neutraliza y con ellos llenan el desactivador. Desactivan la amenaza lanzando imaginariamente los valores que corresponden)</i>
Acotaciones	<i>(Sale la Ilegalidad y entra la Apatía)</i>
Apatía	— ¿Cuántas veces no has pensado: ¿para qué poner atención en la clase si no van a decir nada nuevo?, ¿pa' qué? Mejor dispérsate, salte al baño, a tirar el coto, es el momento perfecto para mandar mensajes por el celular o recaditos a tus amigos o entrar al face.

Ficha descriptiva 2.3 (concluye)

Apatía	◦ "Si hay una chava o chavo que te gusta, no te le acerques, que ni se entere, ¿pa' qué? Ni te va a hacer caso... capaz que se burlan de ti. ◦ "Si ves que están humillando y golpeando al gay, no hagas nada, tú ni te metas, no es tu asunto, si te preguntan quién fue, tú no sabes, no viste nada, no te metas en problemas; te podrá parecer injusto, violento o intolerante, pero total contigo no se están metiendo, no busques broncas. ◦ "¿Pa' qué tiendes tu cama?, se va a volver a destender; ¿pa' qué lavas los trastes?, se van a volver a ensuciar, ¿pa' qué te bañas si vas a volver a sudar?, es más, cuando te levantes sólo échate agüita en el gel de ayer pa' que se vuelva a pegar. ◦ "No vayas a ninguna fiesta, tampoco te involucres en tareas de la casa, mejor enciértrate en tu cuarto con el Xbox, y de la fiesta te enterarás por el face, ¿no?, ¿pa' qué vas?, nomás vas a cansarte y ni tienes qué ponerte. ◦ "Eso de cooperar juntando el PET para venderlo y cambiar el mobiliario de la escuela, no ma..., pa' que ni lo cuiden: no se puede cambiar nada en la escuela, todo va a seguir igual.
Moderador	<i>(Congela la amenaza; los participantes la identifican, descubren los valores con los que se neutraliza, llenan con ellos el desactivador y desactivan la amenaza lanzando imaginariamente los valores que corresponden)</i>
Acotaciones	<i>(Con la Apatía, las amenazas concluyen su participación y el moderador anuncia un par de noticias:)</i>
Moderador	—La misión fue completada gracias a que identificaron correctamente las amenazas y encontraron el valor con el que cada una se contrarresta. "Las amenazas se pueden presentar en cualquier momento, quieren invadir y contaminar a todos. Se necesita sólo una clave: 'La democracia es un conjunto de valores que nos permiten convivir'.

Ficha descriptiva 2.4: Guión de "La marcha de las amenazas de la convivencia" para docentes y directores

Indicaciones	• Escenario Deberán pegarse en la pared del espacio, de frente a los asistentes, carteles que lleven escrito, unos el nombre de valores y otros el nombre de amenazas, dispuestos de la siguiente manera: en el lado izquierdo se colocan los correspondientes a las amenazas de la convivencia (violencia, irresponsabilidad, injusticia, ilegalidad, intolerancia, apatía), en el centro se coloca el cartel con la leyenda: "La democracia es un conjunto de valores que nos permite convivir", y en el lado derecho, los carteles con los nombres de los valores (diálogo, responsabilidad, justicia, igualdad, respeto, legalidad, tolerancia, participación). • Planteamiento inicial del moderador Después de disponer la atención del colectivo por medio de una canción, el educador sorprende a los participantes proponiéndoles una misión. Menciona que la misión consiste en identificar las amenazas de la convivencia que andan cerca y contaminando a todos los docentes y directores del proyecto de Sociedad de Alumnos de las Escuela Secundarias Técnicas del DF. Estas amenazas pueden llegar en cualquier momento, y la única forma de neutralizarlas es utilizando un congelador y un desactivador –imaginarios– que simularán, con su mano derecha el primero y con su mano izquierda el segundo.
--------------	--

Anexo

Ficha descriptiva 2.4 (continúa)

Indicaciones	El educador anuncia que en un primer momento entrarán todas las amenazas juntas y no se podrá hacer nada para desactivarlas, pero cuando quede una sola en el escenario, entonces se podrá escuchar lo que diga para identificar de qué amenaza se trata. El educador advierte que cuando entren las amenazas se deberá evitar hacer cualquier ruido para que ellas no se percaten de la presencia de los participantes y éstos puedan observarlas y escucharlas, con la finalidad de evitar que contaminen su convivencia antes de poder desactivarlas. • El armonizador de valores se utilizará de la siguiente manera: Cuando aparezca una amenaza y manifieste sus conductas, docentes y directores deberán guiarse por los carteles de amenazas para reconocerla. El educador les solicitará que, a la cuenta de tres, usen como congelador su mano derecha dirigida a la amenaza. Una vez congelada la amenaza, el educador preguntará al público: “¿Han descubierto de qué amenaza se trata?”. Al responder acertadamente, los participantes usarán su mano izquierda como desactivador de amenazas, el que “llenarán” con el valor o los valores que neutralicen la amenaza en turno (Ej, amenaza: ilegalidad; valor: legalidad). Los docentes y directores dirigirán su mano hacia la amenaza en turno mientras nombrarán en voz alta cada uno de los valores que la desactivan. Con esta acción, la amenaza se descongelará simulando dolor o comezón y gritará, se quejará, se arrastrará y hará lo necesario para mostrar que los participantes la han desactivado, mientras saldrá del salón para dejar el escenario a la amenaza siguiente. Con cada amenaza se repite el procedimiento.
Moderador	(A los docentes y directores:) —Ahora que ya tenemos todas las instrucciones realizaremos exitosamente esta misión, sólo me resta desearles muchísima suerte porque: ¡¡las amenazas en cualquier momento pueden entrar!!
Acotaciones	(<i>Entran todas las amenazas gritando, empujándose y peleando, mientras el educador se desplaza al costado del escenario</i>)
Violencia	—¡¡¡¡No cabe duda de que es la mejor convivencia que hemos destruido!!!!
Intolerancia	—¡¡¡Sí!!! ¡¡Una vez más cumplimos la misión!!
Todas	—¡¡¡¡Sí!!!! (<i>Todas festejan, ríen, bailan</i>)
Ilegalidad	—¡¡¡Cállense!!! (<i>olfateando</i>) Huele algo raro. ¡Sí, huele muy feo!
Irresponsabilidad	—¡Yo no fui! (<i>ventilándose el trasero</i>)
Ilegalidad	—¡Yo me bañé ayer! (<i>oliéndose la axila</i>)
Violencia	—¡Yo no pisé nada! (<i>revisando la suela de sus zapatos</i>)
Intolerancia	—¡¡¡No, tontas, huele a docentes y directores del proyecto de Sociedad de Alumnos de las Escuela Secundarias Técnicas conviviendo!!!
Acotaciones	(<i>Al reconocer el olor todas empiezan a vomitar y hacen gestos de asco</i>)
Todas	—¡¡¡Unidas para desunir!!! (<i>Todas juntan sus manos al centro</i>)
Apatía	—¡Pues ni modo!... ¡¡a trabajar!!
Irresponsabilidad	—¡¡¡Todas a sus puestos!!!
Acotaciones	(<i>Salen y sólo se queda la Violencia</i>)
Violencia	—¡¡¡Yo soy una amenaza tan sutil entre los adultos que creen que porque no hay golpes ni sangre no existo!!! Pero ahí estoy todas las veces que dices: “ahorita está hablando el director de la zona enemiga: ¡¡ lo voy a ignorar, voy a hacerle sentir que lo que dice no importaaaa!! ¡¡No merece mi atención!!

Ficha descriptiva 2.4 (continúa)

Violencia	◦ "¡¡Cómo disfruto cuando dices: 'Yooo sí digo las cosas como las pienso, con todas sus letras!! Y si alguien se ofende, ¡¡¡pues ni modoooo!!! ¡¡¡Así soy yo!!! (tronando los dedos), y al que no le guste, ¡¡pues que se aguante!!' ◦ "Si se presenta una discusión, ¡ tú no te dejes! Domina la situación subiendo el volumen de tu voz cada vez más y más y más... total: ¡¡a ver quién se cansa primero!! ◦ ¡¡ Agárrense a golpes, a gritos, insúltense cuando van manejando en la calle... y también con sus vecinos!!
Acotaciones	Dichos los ejemplos de la violencia, el educador lleva a cabo el procedimiento antes mencionado en las Indicaciones (<i>congela la amenaza, los participantes la identifican, descubren los valores con los que se neutraliza y la desactivan lanzando imaginariamente los valores que corresponden</i>) La Violencia sale y entra la Irresponsabilidad.
Irresponsabilidad	—¡Chale! Yo siempre estoy en todas las personas, me llevan siempre con ellos a donde quiera que vayan, desde que amanece hasta que anochece. Por ejemplo: ◦ "Cuando te convocan a una junta y las autoridades se tienen que retirar: ¡veteeee, aprovecha para irte al súper, o a pagar el teléfono, escápate! Total, ya hiciste lo más importante en esta reunión de trabajo: ¡¡¡firmaste la lista de asistenciaaaa!!! ¡Otros resolverán lo que se tenga que hacer! ◦ "Cuando cometes un error échale la culpa al otro, ¡¡no aceptes tus errores!¡, ¡¡para eso están tus subordinados!! ¡¡¡Acuérdate que los directores nunca se equivocan!!! ◦ "Al rato te van a dar un receso de 10 minutos... ¿estos muchachos qué te van a enseñar a ti? ¡Tómate otro cafecito a gusto y aduéñate de la mesa de las galletas y ahí reúne a los <i>direc</i> de tu área y actualícense! ¡Que se arme la tertulia!... Y todavía frente al salón dices: ¿me meto o no me meto?, ¿me meto o no me meto?, ¿otra galletita?, ¿voy al baño? Total... con que llegues y digas, ¡ay, perdón!
Moderador	(<i>Congela la amenaza; los participantes la identifican, descubren los valores con los que se neutraliza, llenan con ellos el desactivador y desactivan la amenaza lanzando imaginariamente los valores que corresponden</i>)
Acotaciones	(Sale la Irresponsabilidad y entra la Injusticia)
Injusticia	—¡¡Yo aparezco en tu convivencia cada vez que tratas con desigualdad a los demás, empezando por ti: las reglas son para los demás, no para el director, todos tienen hora de entrada, pero tú como autoridad estás exento de cumplir las reglas!! ◦ "¡¡¡Ahh!!!, pero eso sí, el día que tú convoques a una junta a tus <i>profes</i>, pues tómate tu tiempo, no hay prisa, que te valga el tiempo de los demás; ¡¡¡para eso eres el director!!! Si la junta se extiende... ¡¡¡pues que se esperennn!!! ◦ "Me encanta que los directores elijan a los representantes de la sociedad de alumnos dependiendo del agrado que les causen y no de manera democrática. ◦ "¡Y cómo disfruto cuando tienen sus maestros preferidos y les dan privilegios como llegar tarde o faltar sin justificarse!
Moderador	(<i>Congela la amenaza; los participantes la identifican, descubren los valores con los que se neutraliza, llenan con ellos el desactivador y desactivan la amenaza lanzando imaginariamente los valores que corresponden</i>)
Acotaciones	(Sale la Injusticia y entra la Intolerancia)

Ficha descriptiva 2.4 (continúa)

Intolerancia	—¡¡Estoy presente en tus actitudes cuando dices que hay directores chafas porque sus escuelas son de bajo nivel académico y sus maestros no sirven para nada y sus alumnos son unos burros!! ¡Hay niveles! ¡¡No valemos lo mismo!!! Por eso: ◦ "¡Cuando hay reuniones con todos los directores no nos mezclamos con los de otras áreas! Sólo nos juntamos entre nosotros, los que pensamos igual, los que nos van a dar la razón... pero: ¿trabajar con los demás?, ¡¡guuuuaaacaalaaa!!! ◦ "¡Yo me encargo de que las personas no se acepten como son; si descubres que son diferentes, recházalos! ¡¡Tienen que pensar y ser como tú eres!!! Para eso eres una autoridad, ¿no? ◦ "Yo hago que te desesperes y te enojas cuando los alumnos no presentan proyectos como los que tienes en mente y: Ashhh, ¿no para eso les puse al maestro guía?, ¿por qué no entienden lo que quiero?! ¿Por qué no hacen las cosas bien desde el principio?!
Moderador	<i>(Congela la amenaza; los participantes la identifican, descubren los valores con los que se neutraliza, llenan con ellos el desactivador y desactivan la amenaza lanzando imaginariamente los valores que corresponden)</i>
Acotaciones	<i>(Sale la Intolerancia y entra la Ilegalidad)</i>
Ilegalidad	—Yo me hago presente cuando tú decides no cumplir con las reglas: ◦ "Cuando te pasas el alto y le dices al poli: "Perdóneme ésta mi poli, lo que pasa es que traigo mucha prisa porque voy a una junta de todos los directores y por eso me pasé el alto, pero usted dígame, ¿de a cómo nos arreglamos?, ¡¡jajajaja! ◦ "¡¡Cuando te estacionas y fumas en lugares prohibidos!! ◦ "Es más, ¡¡deberías hacer trampa en la elección de la mesa directiva, para que gane la planilla que te conviene, la que no cuestione ni te haga borlotes en tu escuela!!!
Moderador	<i>(Congela la amenaza; los participantes la identifican, descubren los valores con los que se neutraliza, llenan con ellos el desactivador y desactivan la amenaza lanzando imaginariamente los valores que corresponden)</i>
Acotaciones	<i>(Sale la Ilegalidad y entra la Apatía)</i>
Apatía	—¡Aparezco tan frecuentemente en tus acciones que ya no te das cuenta!: ◦ "En las juntas de trabajo te dispersas, te sales al baño, te sales a fumar, es el momento perfecto para mandar mensajes por celular o hablar por teléfono. ¿Para qué poner atención?: No te van a decir nada nuevo, ¡¡ya todo te lo sabes!! ¿Poner atención?: ¿¿Pa' qué??? ◦ "Que te valga que no funcione el proyecto de las sociedades de alumnos: los chamacos no tienen valores, ya no hay nada que hacer con estas generaciones. Que se combata el bullying: ¿pa' qué? ¡¡Que se maten!! ¡Nada más que no sea dentro de mi escuela!! Que haya un cambio en el mobiliario porque ya está muy viejo: ¿pa' qué? ¡Total ni estudian! ¡Ni lo aprovechan!! ¿Mejorar los baños?: ¿pa' qué? ¡Si ni los cuidan!! ◦ "¡Lo peor que te puede pasar es implementar el proyecto de la sociedad de alumnos!! Alguien explíqueme: ¿pa' quéeee? ¿Qué no entienden que los alumnos se descarrilan?, ¡¡que pierdes autoridad!, ¡¡que te quitan tiempoooooo!! Los jóvenes todavía no tienen capacidad de elegir, ¡¡no saben lo que les conviene!! ¡¡Aquí se necesita disciplinaaaa!!! ¡¡Control!!! ¡¡Control!!!

Ficha descriptiva 2.4 (concluye)

Moderador	<i>(Congela la amenaza, los participantes la identifican, descubren los valores con los que se neutraliza y con ellos llenan el desactivador. Desactivan la amenaza lanzando imaginariamente los valores que corresponden)</i>
Acotaciones	<i>Con la Apatía, las amenazas concluyen su participación y el moderador anuncia un par de noticias:</i>
Moderador	—La misión fue completada gracias a que los docentes y directores identificaron correctamente las amenazas y encontraron el valor con el que cada una se combate. "Las amenazas se pueden presentar en cualquier momento, quieren invadir y contaminar a todos. Se necesita sólo una clave: La democracia es un conjunto de valores que nos permiten convivir.

Diferente actividad	Diferente público	Mismo contenido educativo
2.5. Construir y reconocerse en el diálogo	Adultos	Diálogo
2.6 El globo cooperativo	Público en general	

Ficha descriptiva 2.5: Construir y reconocerse en el diálogo

Objetivo: Que los participantes reconozcan y mencionen los beneficios de la convivencia en su contexto cotidiano a partir de la construcción del diálogo.

Con esta actividad se genera un alto nivel de sensibilización respecto al beneficio de dialogar asertivamente para lograr una comunicación afectiva y efectiva.

Duración	20 min
Espacio requerido	Espacio cerrado con sillas suficientes para todos los participantes
Materiales	• No aplica
Tema que se aborda	• El diálogo en el proceso de comunicación: un principio para reconocerse.
Intención educativa	• Reconocer la importancia de dialogar para establecer una comunicación que permita crear acuerdos dentro de las familias y en las áreas laborales.
Intención operativa	• No aplica
Descripción de la actividad	• A partir de un juego en el que se utiliza la comunicación verbal y no verbal, padres de familia o adultos en general descubren la importancia de la comunicación con sus hijos o con sus compañeros de trabajo.
Indicaciones	1. Indicar a todos los asistentes que deben centrar su atención en la observación de actitudes de cada uno de los participantes. 2. Solicitar a los integrantes del equipo que formen parejas y que decidan quién es "A" y quién es "B". 3. Pedir al equipo "A" que permanezca en el salón y a al equipo "B" que salga del aula. 4. Indicaciones para los integrantes del equipo "A": —Al regresar tu compañero "B" al aula deberás ignorarlo, sin importar cuánto se esfuerce por comunicarse contigo; no lo mires a los ojos, busca interesarte en otras cosas como el teléfono celular, las personas que están cerca de ti y el reloj, entre otras.

Ficha descriptiva 2.5 (concluye)

Indicaciones	5. Indicaciones para los integrantes del equipo B: —Tendrás un minuto para dialogar con tu compañero “A” sobre la importancia de aplicar ciertos valores en el interior de la familia. 6. Pedir a los integrantes del equipo “B” que entren en el aula y dejar que transcurra un minuto mientras cada uno ejecuta la instrucción recibida. 7. Después del minuto transcurrido, solicitar nuevamente a los integrantes del equipo “B” que salgan del aula y a los integrantes del equipo “A” que permanezcan en su lugar. 8. Indicaciones para los integrantes del equipo “A”: —Cuando tu compañero “B” hable, préstale toda la atención, esto implica mirarlo a los ojos, sonreírle, inclinarse hacia él o ella, no inquietarte o mirar alrededor. Demuéstrale que lo estás escuchando de forma natural, que te interesa lo que está planteando (por ejemplo, emitiendo algunas expresiones de interés, pero sin provocar interrupciones prolongadas). 9. Indicaciones para los integrantes del equipo “B”: —Tendrás nuevamente un minuto para comunicarte con tu compañero “A” sobre la importancia de educar con el ejemplo dentro de la familia. 10. Al final de la actividad, plantear las siguientes preguntas:
Estrategias didácticas	Para los integrantes del equipo “A”: • ¿Cómo te sentiste ignorando a tu compañero? • ¿Cómo te sentiste cuando lo escuchaste realmente? • ¿Pudieron dialogar?, ¿en qué momento? Para los integrantes del equipo “B”: • ¿Cómo te sentiste cuando tu compañero te ignoró? • ¿Cómo te sentiste cuando fuiste escuchado? • ¿Pudieron dialogar?, ¿en qué momento? Para ambos equipos: • ¿Qué actitudes de las observadas consideras que favorecen o entorpecen el diálogo? • ¿Qué elementos crees que son necesarios para propiciar el diálogo?
Observaciones	• Reconocer la importancia del diálogo aclarando que el intercambio de sentimientos y opiniones es el mejor medio para llegar a un acuerdo, por lo que se necesita tener disposición y apertura para que sea posible. • Enfatizar la idea de que a través del diálogo se construye la confianza mutua, el apoyo y la solidaridad para fortalecer los vínculos y la comunicación entre los miembros de la familia o entre los miembros de un equipo laboral. • Esta actividad está dirigida a padres y madres de familia, docentes y personas adultas en general.

Ficha descriptiva 2.6: Globo cooperativo

Objetivo: Practicar las habilidades con las que se cuenta para dialogar y para descubrir cómo las actitudes influyen en el desarrollo de la convivencia en el contexto de su vida cotidiana.

Esta actividad permite reconocer la importancia de poner en práctica el diálogo y su estructura como método y como finalidad moral en la colectividad, donde se juegan actitudes personales, condiciones formales, procedimientos morales implícitos,

juicio y comprensión (escuchar, respetar, conocer y entender las necesidades de los otros) para llegar a un acuerdo.

Duración	10 min
Espacio requerido	• Patio escolar
Materiales	• Cartel con la definición del valor que se va a trabajar • Un globo inflado
Tema que se aborda	• Diálogo
Intención educativa	• Reconocer el valor del diálogo como la mejor herramienta para crear acuerdos y alcanzar objetivos en común.
Intención operativa	• Crear acuerdos que permitan superar el reto.
Descripción de la actividad	• Trasladar un globo de un punto a otro sin hacer uso de manos, cabeza ni pies, empleando el diálogo para resolver el reto.
Indicaciones	1. Colocar al equipo en círculo para recibir las instrucciones. 2. Indicar a los participantes que tendrán que trasladar un globo de un punto a otro y de regreso sin utilizar manos, cabeza ni pies, haciendo énfasis en que todos tendrán que participar tocando el globo en al menos una ocasión durante el recorrido. 3. Solicitar a los integrantes del equipo que formen pareja con la persona de al lado y comenten posibles maneras de resolver el reto. 4. Indicar que cada pareja exponga su propuesta al equipo. 5. Pedir a los integrantes del equipo que elijan la opción que más les convenza y que le avisen al educador cuando estén listos . 6. Cuando el equipo esté listo, el educador observará que se cumplan las reglas durante el recorrido. 7. Reglas: • El globo no puede caer al piso. • El equipo cuenta con tres oportunidades para superar el reto. • Si el globo cae al piso o es tocado con manos, cabeza o pies, el recorrido debe empezar de nuevo.
Estrategias didácticas	• Preguntas de reflexión - ¿Cómo te sentiste durante la actividad? - ¿Qué valor fue necesario utilizar para ponerse de acuerdo en cómo trasladar el globo? - ¿Tuvieron problemas para llegar a un acuerdo? - ¿Alguien no se sintió escuchado? - ¿Un acuerdo siempre se construye al primer intento? - ¿Qué se requiere para llegar a un acuerdo? - ¿Fue fácil cumplir el acuerdo construido? - ¿Para qué sirve dialogar? • Recuperar algunas respuestas para construir conclusiones al final de la sesión.
Observaciones	• Alentar a los integrantes del equipo a ponerse de acuerdo. • Sugerir al equipo que escuchen las propuestas de todos. • Delimitar el espacio para el recorrido, que debe ser en línea recta. • Esta actividad está dirigida a niños, niñas, jóvenes, docentes, padres y madres de familia y personas adultas en general.

Diferente actividad	Diferente público	Mismo contenido educativo
2.7 Sillas cooperativas	Público en general	Participación
2.8 Espacio vacío	Adultos	

Ficha descriptiva 2.7: Sillas cooperativas

Objetivo: Experimentar la importancia de formar parte de un grupo y de sus necesidades, para alcanzar juntos un objetivo común.

Los participantes logran poner en práctica la colaboración y la organización en equipo para llegar al objetivo establecido, reflexionando sobre la importancia que para ello tienen los valores del diálogo, a tolerancia y el respeto.

Duración	10 min
Espacio requerido	Espacio cerrado
Materiales	- Sillas sin pupitre o paleta - Cartel con definición del valor que se va a trabajar
Tema que se aborda	Participación
Intención educativa	Identificar la participación como el valor para alcanzar objetivos colectivos y el bienestar común.
Descripción de la actividad	En esta versión del juego de las sillas, la idea consiste en mantener a todos sus integrantes; las únicas que se van son las sillas.
Indicaciones	- Colocar una fila de sillas, con una o dos menos que el número de participantes. - Solicitar a los jugadores que formen un círculo alrededor de las sillas. - Proponer a los jugadores que dialoguen para elegir una canción que todos cantarán. - Mencionar que la actividad es un reto de participación, por lo tanto, el educador marcará la intención, el estado de ánimo o los movimientos con los que se desplazarán y cantarán alrededor de las sillas. - Explicar que los participantes deben girar en torno a las sillas entonando la canción previamente acordada. Cuando el educador diga la palabra <i>sentados</i>, los integrantes deberán sentarse en las sillas. - Eliminar sillas en cada ocasión, hasta el momento en que todo el equipo esté acomodado en una sola silla; nadie puede estar de pie al terminar la canción. - Mencionar las reglas: - Si alguien no participa, o si toca las sillas antes de tiempo, el reto no se considera superado - Si alguien no está sentado, la prueba no ha sido superada - Si se logra mediante diálogo, participación y respeto, el reto queda superado - Si alguien sale lastimado o no participa, la prueba no se considera superada
Estrategias didácticas	- Cuando queden pocas sillas o el equipo esté en conflicto, detener un momento el juego y plantear preguntas como: ¿Qué conviene hacer para superar el reto? ¿Qué valor es conveniente aplicar en este momento? - Preguntas de reflexión ¿Qué valores aplicamos en esta actividad?

Ficha descriptiva 2.7 (concluye)

Estrategias didácticas	- ¿Qué habría pasado si alguien hubiera decidido no participar? - ¿Cuál es el valor más importante para alcanzar objetivos en común?
Observaciones	• Recuperar respuestas para construir conclusiones al final de la sesión. • La dinámica que se genere dependerá del educador, por lo que es necesario, mantener una actitud lúdica y congruente con lo que se promueve –en este caso, la participación–. Por ejemplo, si el educador propone cantar la canción brincando, él deberá acompañar al grupo brincando y cantando. • Para facilitar la colaboración de los participantes, las sillas se colocan orientadas en una sola dirección. • Esta actividad está dirigida a niños, niñas, jóvenes, docentes, padres y madres de familia y personas adultas en general.

Ficha descriptiva 2.8: Espacio vacío

Objetivo: Favorecer la convivencia armónica en el grupo a partir de la comunicación no verbal.

Con esta actividad los participantes descubren las oportunidades que se les presentan para participar activamente en diferentes contextos, así como los beneficios de ocupar los espacios vacíos de participación en la vida cotidiana.

Duración	15 min
Espacio requerido	Salón o patio
Materiales	• Hoja de papel • Pañuelo, prenda de vestir u otro objeto que sirva como marca
Tema que se aborda	• Participación
Intención educativa	• Reflexionar sobre la importancia de la participación en los espacios que cotidianamente ofrece la colectividad.
Descripción de la actividad	• Se coloca el grupo en círculo, y en el centro se pone una marca que representa un “espacio vacío”, el cual debe ser ocupado pasando por encima de la marca por lo menos una vez cada uno de los integrantes del grupo, sin dejarlo vacío más de tres segundos.
Indicaciones	1. Solicitar a los integrantes del grupo que se coloquen formando un círculo. 2. Poner una marca en el centro del círculo: puede ser una hoja de papel tamaño carta, una prenda de ropa o una taza, por ejemplo. 3. Indicar que cada participante debe caminar en línea recta y sin detenerse hacia el centro del círculo, pasar por encima de la marca y continuar caminando para colocarse en un nuevo lugar en el círculo. 4. Indicar que la actividad debe desarrollarse en silencio y sin un orden establecido: cada participante decide libremente en qué momento pasa a ocupar el espacio vacío. 5. Mencionar las reglas: • Evitar detenerse en el centro del círculo. • El espacio no debe estar vacío más de tres segundos; si esto ocurriera, se daría por terminado el juego. • Todos los integrantes deben participar por lo menos una vez. • Es un ejercicio de armonía y ritmo, por lo tanto, hay que evitar los choques.

Ficha descriptiva 2.8 (concluye)

Indicaciones	6. Establecer un tiempo de duración del ejercicio, suficiente para que todos pasen por lo menos una vez. Este tiempo se ajusta según el número de integrantes (para 30 integrantes, aproximadamente tres minutos). 7. Si dos o más participantes deciden pasar al mismo tiempo, deben regularse y regresar al círculo para que sólo sea uno el que ocupe el espacio cada vez (esto con la intención de evitar choques). 8. El juego se termina antes de tiempo si existe aglomeración en el centro del círculo, o si uno o más de los participantes se detiene en su trayectoria. 9. Al final del ejercicio se pide a los participantes que hayan ocupado el espacio vacío levantar la mano; si todos lo hicieron, el objetivo se cumplió.
Estrategias didácticas	• El educador debe orientar las reflexiones hacia <i>todos los espacios de oportunidad en los que podemos participar</i> y que cotidianamente tenemos en nuestros ámbitos de convivencia. • Si los integrantes del grupo mencionan en sus aprendizajes todos los valores menos la participación, es importante orientar las reflexiones hacia éste. • Preguntas de reflexión: - ¿Qué valores se aplicaron para resolver este reto? - ¿Logramos armonía en el juego? - ¿De qué manera se comunicaron para lograr ocupar el espacio? - ¿Qué representa el espacio vacío? - ¿Reconoces los espacios vacíos, es decir, las oportunidades de participación que tenemos todos los días? - ¿Hay espacios vacíos en tu casa, trabajo, escuela? - ¿Imaginan cómo sería el mundo si todos ocupáramos los espacios vacíos en los diferentes ámbitos de convivencia cotidiana? - ¿Se puede dejar de participar? • Recuperar respuestas para construir la noción del valor de la participación.
Observaciones	• Agradecer la participación. • Esta actividad está dirigida principalmente a padres y madres de familia, docentes y personas adultas en general.

Actividades de cierre

Durante las actividades de cierre se pueden sintetizar y reforzar los aprendizajes obtenidos por los integrantes del grupo, mediante la aplicación de los conocimientos adquiridos. También es posible llevar a cabo evaluaciones finales, que pueden comprender una o varias sesiones de trabajo o bien un ciclo de sesiones más amplio.

Misma actividad	Diferente público	Diferente contenido educativo
3.1 a 3.3 Valorómetro	3.1 Niños y niñas	Diferentes e iguales
	3.2 Docentes	Diálogo y comunicación no verbal
	3.3 Público en general	Congruencia en la práctica de valores

Ficha descriptiva 3.1: Valorómetro para niñas y niños

Objetivo: Comprender y aceptar la presencia en el entorno inmediato de personas con diferentes formas de ser, pensar y actuar, para entender estas diferencias como resultado de un ejercicio de libertad y de la capacidad de elegir de los individuos.

Los participantes descubren la conveniencia de que en su entorno exista la diversidad de pensamientos, formas de ser y maneras de actuar, y reflexionan sobre el beneficio de aceptar, respetar y comprender las diferencias entre las personas con quienes conviven.

Duración	20 min
Espacio requerido	Espacio cerrado
Materiales	• Carteles con los letreros “Sí”; “NO”; “NO SÉ” • Tarjeta con frases
Temas que se abordan	• ¿Somos iguales o diferentes? Tolerancia, igualdad, justicia y libertad
Intención educativa	• Que los participantes observen y reconozcan la posibilidad de que existan distintas posturas ante una misma situación.
Intención operativa	• Generar un ambiente de atención óptimo para que los niños compartan sus preferencias ante los demás.
Descripción de la actividad	• El educador dará lectura a una serie de frases para que los participantes expresen su acuerdo o desacuerdo con cada afirmación colocándose frente al cartel que corresponda con su sentir (“Sí”, “NO” o “NO SÉ”).
Indicaciones	1. Colocar en un extremo del patio un cartel con un letrero que dice Sí, en el otro extremo un cartel que dice NO, y en el centro del patio otro que dice NO SÉ. 2. Plantear una pregunta que para responderla los alumnos tendrán que desplazarse hacia el letrero que corresponda con su respuesta. 3. Entre una frase y otra, el educador realizará una pequeña entrevista para conocer la razón de la respuesta. 4. Hacer énfasis en que para lograr el éxito de la actividad deberán ser honestos con ellos mismos y no dejarse influir por las respuestas de sus compañeros. 5. Realizar una reflexión que lleve al equipo a concluir sobre las diferencias e igualdades encontradas a lo largo de la actividad.
Estrategias didácticas	Frases para el desarrollo de la actividad: - Soy libre de expresar mis sentimientos y emociones. - Alguna vez me he aguantado las ganas de llorar por miedo a que mis amigos se burlen de mí. - Cuando me gusta un niño o una niña le digo libremente lo que siento por él o ella. - Las niñas no deben declarárseles a los niños. - Alguna vez me he burlado de alguien porque llora. - Los amigos son para apoyarse y hacerse sentir en confianza. - Mis amigos me apoyan y me hacen sentir en confianza cuando tengo ganas de llorar. - Todas las personas valemos lo mismo. - Las niñas son mensas para jugar fut. - Los niños son flojos para bañarse. - Las personas que usan lentes valen menos que quienes no los necesitan.

Anexo

Ficha descriptiva 3.1 (concluye)

Estrategias didácticas	- Alguna vez se han burlado de mí por alguna característica física. - Alguna vez me he burlado cuando alguien se equivoca. - Alguna vez me he sentido rechazado por pensar diferente a los demás. - Alguna vez he rechazado a alguien. - Me gusta que se burlen de mí. - Las personas tienen derecho a pensar de una manera diferente a la mía. - Todas las personas deben pensar como yo. - Le he dejado de hablar a un amigo porque no piensa como yo. - Los que le van a un equipo de <i>fut</i> diferente al mío son menos. - La música que a mí me gusta es la única que debe existir en el mundo. - Alguna vez has sentido que papá o mamá son injustos contigo. - Tengo primos o amigos consentidos. - Me gusta que maestras o maestros tengan alumnos consentidos. - Mi grupo vale más que los <i>otros</i>. - Los alumnos de secundaria valen más que los de primaria. Anotar y recuperar las respuestas representativas para construir conclusiones al término de la actividad.
Observaciones	• Buscar rapidez y precisión al plantear las frases para evitar perder el ritmo de la actividad y el orden del grupo. • Seleccionar las frases que se consideren más significativas, según las características de convivencia del grupo.

Ficha descriptiva 3.2: Valorómetro para docentes

Objetivo: Reconocer la importancia de tomar decisiones en favor de la práctica de valores para propiciar ambientes de convivencia que permitan mejorar el sistema de relaciones interpersonales en la vida cotidiana del aula.

Con esta actividad los participantes reflexionan acerca de la importancia de practicar los valores democráticos para beneficio personal y común, descubriendo que el ejemplo es un medio para formar en valores.

Duración	20 min
Espacio requerido	Espacio cerrado
Materiales	• Tres carteles, uno por cada frase: “Sí”, “No” y “NO SÉ” • Cinta adhesiva
Temas que se abordan	• Diálogo y comunicación no verbal en el salón de clases. Actitudes, conductas y prácticas exitosas generadoras de ambientes educativos democráticos en el aula. El ejercicio de los valores en el proceso enseñanza aprendizaje.
Intención educativa	Que los docentes: • Identifiquen las actitudes y las conductas que hacen del aula un espacio propicio para convivir a partir de los valores. • Desarrollen actitudes a favor de los valores de la democracia en un ambiente educativo.
Intención operativa	No aplica
Descripción de la actividad	Mediante el planteamiento de algunas frases relacionadas con la práctica de valores, quienes participan reflexionan acerca de lo que se expresa de manera verbal y no verbal en el grupo.

Ficha descriptiva 3.2 (continúa)

Indicaciones	1. Colocar en un extremo del salón el cartel que dice "Sí", en el otro extremo el que dice "No", y en el centro, el cartel que dice "No sé". 2. Explicar que se leen distintas frases y que cada participante deberá pensar cómo se siente al escuchar cada una; para seleccionar su respuesta: "Sí", "No" o "No sé" y colocarse físicamente debajo del cartel que corresponda. 3. Explicar que el ejercicio no pretende generar debate, sino detectar y reconocer de manera individual las actitudes, pensamientos y sentimientos que se experimentan como docente al relacionarse con los alumnos. Por ello, el grupo puede observar las posiciones de quienes están jugando, pero sin cuestionar o contraponer puntos de vista. Lo importante es poner atención en las propias posiciones. 4. Enfatizar en la importancia de que los participantes se desplacen a la posición que desde su punto de vista es la indicada y no se dejen influir por los demás. 5. Se leerán tantas frases como el tiempo destinado a esta actividad y la disposición de los participantes lo permitan. Por eso es importante realizar previamente selección de aquellas frases que de acuerdo con el contexto de convivencia puedan resultar más significativas. 6. Compartir los siguientes mensajes: • Se trata de una actividad de reflexión individual. • Lo importante es poner en juego los valores que se reflejan día con día en la escuela a través de nuestras actitudes y conductas. • Por lo tanto, no hay respuestas correctas o incorrectas. 7. Plantear preguntas de reflexión individual.
Estrategias didácticas	Frases para el desarrollo de la actividad: - Expreso a mis alumnos, por medio de las palabras, los sentimientos y opiniones positivas que me provocan. - Cuando expreso a mis alumnos una opinión negativa de su comportamiento elevo el volumen de mi voz. - Cuando expreso a mis alumnos una opinión negativa de su comportamiento busco sentarme a su lado y mirarlos a los ojos. - Conozco las opiniones que los alumnos tienen sobre mí. - Expreso críticas al trabajo de mis alumnos acompañándolas de alguna demostración amistosa como una sonrisa. - Escucho atentamente los puntos de vista de mis estudiantes aunque no los comparta. - Aun cuando en ocasiones no comparto el punto de vista de algún alumno, le expreso por medio de palabras, el respeto que siento por su opinión. - Facilito a los alumnos posibilidades de manifestar sus desacuerdos. - Cuando el grupo se burla del error cometido por un alumno, lo ignoro y continúo con la clase. - Me he llegado a sentir incómodo(a) ante el grupo. - Cuando un alumno tarda en elaborar una respuesta verbal lo apuro con mis gestos. - Cuando el grupo apura a un alumno a emitir una respuesta verbal pido amablemente paciencia y respeto para su turno. - Antes de dar indicaciones a mis alumnos elijo las palabras que mejor ayuden a comunicar lo que quiero. - Reviso aquel comportamiento mío que produce incomodidad en los alumnos. - Respeto la integridad física de mis alumnos cuando debo manifestar algún aspecto desagradable. - Reconozco cuando me siento molesto(a) con los alumnos. - Trato a mis alumnos como me gustaría ser tratado(a).

Anexo

Ficha descriptiva 3.2 (concluye)

Estrategias didácticas	- Reacciono con indiferencia cuando los alumnos lloran. - Cuando a un alumno se le cae algún objeto me acerco para ofrecerle ayuda. - Cuando un alumno se cae o golpea me acerco para preguntarle cómo se siente y ofrecerle ayuda. - Cuando un alumno me ayuda con algo le expreso mi gratitud acompañada de una sonrisa. - Utilizo el grito para controlar la conducta de los alumnos. - Dar la espalda al grupo para escribir en el pizarrón representa un momento vulnerable para el maestro(a). - Considero que el humor tiene cabida en la práctica pedagógica. - Utilizo el humor como un apoyo para el desarrollo de los contenidos temáticos. - Confío en poder utilizar el humor sin que la clase se desordene. - Considero que las relaciones e intercambios entre mis alumnos y yo son prioritariamente agradables. - Al inicio del día saludo a los alumnos con una sonrisa. - Cuando los alumnos me buscan para hablar los miro a los ojos y dejo lo que estoy haciendo para escucharlos. - Practico la conducta de no interrumpir a los alumnos mientras hablan. - Los alumnos se equivocan con la intención de entorpecer la clase y molestar-me. - Valido explícitamente cualquier acción que derive en un beneficio colectivo. - Recibo cumplidos de mis alumnos. - Hago cumplidos de mis alumnos. - Ofrezco de mis golosinas o refrigerio a algún alumno. Preguntas de reflexión individual: - ¿Alguna de las conductas y actitudes anteriores reflejan lo que pienso de mis alumnos? - ¿Recibo el trato que espero de mis alumnos? - ¿Trato a mis alumnos como me gustaría ser tratado por ellos? - ¿Cuáles de mis actitudes y conductas hacen del aula un espacio propicio para convivir a partir de los valores? - ¿Hay alguna actitud o conducta que podría modificar para hacer del aula un espacio propicio para convivir a partir de los valores?
Observaciones y/o sugerencias didácticas	• Es importante evitar durante el desarrollo de la actividad expresiones de aprobación o desaprobación acerca de las posturas de los docentes con la finalidad de no influir en sus respuestas. • Las preguntas de reflexión individual, como su nombre lo indica, no requieren de la puesta en común de las respuestas. Es importante recordar a los docentes que ni siquiera es necesario que respondan afirmativa o negativamente con un movimiento de cabeza porque las respuestas son para sí mismos.

Ficha descriptiva 3.3: Valorómetro para público en general

Objetivo: Reflexionar, en congruencia con los valores de la democracia, acerca de la importancia de alinear pensamientos, palabras y acciones con los principios democráticos para beneficio personal y común.

Con esta actividad los participantes analizan la importancia de practicar la congruencia, es decir, alinear lo que hacen, piensan, dicen y sienten, descubriendo que el ejemplo es un medio para formar en valores.

Ficha descriptiva 3.3 (continúa)

Duración	15 min
Espacio requerido	Espacio cerrado
Materiales	• Tres carteles, uno por cada opción: “Sí”, “NO” y “No Sé” • Cuatro carteles, uno por cada palabra: “Sentir”, “Pensar”, “Decir” y “Hacer” • Cinta adhesiva
Tema que se aborda	• La congruencia como una actitud que facilita el ejercicio de los valores entre las personas
Intención educativa	Que quienes participan: • Identifiquen planteamientos ante los cuales se siente, se piensa, se opina y se actúa en concordancia con los valores de la democracia. • Identifiquen las actitudes y conductas que generan un ambiente propicio para convivir a partir de los valores.
Intención operativa	No aplica
Descripción de la actividad	Mediante el planteamiento de algunas frases relacionadas con la práctica de valores, quienes participan reflexionan acerca de la importancia de alinear pensamientos, palabras y acciones en congruencia con los principios democráticos, para beneficio personal y común.
Indicaciones	1. Colocar en un extremo del salón el cartel que tiene escrita la palabra “Sí”, en el otro extremo el que tiene escrito “NO”, y en el centro, el cartel que tiene escrito “NO Sé”. 2. Explicar que se leen distintas frases y cada participante debe pensar cómo se siente al escuchar cada una; de acuerdo con ello selecciona su respuesta: “Sí”, “NO” o “NO Sé” y se coloca físicamente debajo del cartel que corresponda. 3. Explicar que el ejercicio no pretende generar debate, sino detectar y reconocer de manera individual las actitudes, pensamientos y sentimientos que experimentan los participantes. Por ello, el grupo debe observar las posiciones de quienes están jugando, pero sin cuestionar o contraponer puntos de vista. 4. Enfatizar la importancia de que los participantes se desplacen a la posición que desde su punto de vista es la indicada y no se dejen influir por los demás. 5. Se leerán tantas frases como lo permitan el tiempo destinado a esta actividad y la disposición de los participantes. 6. Mientras se desplazan hacia el cartel de “Sí”, “NO” o “NO Sé” correspondiente, el educador levanta otro cartel que ayuda a identificar si se trata de un sentimiento, un pensamiento, una acción u una opinión que podría ser expresada mediante la palabra. 7. Compartir los siguientes mensajes: • Se trata de una actividad de reflexión individual. • Lo importante es poner en juego los valores que se reflejan día con día en la convivencia familiar a través de nuestras actitudes y conductas. • Por lo tanto, no hay respuestas correctas o incorrectas. • Es un ejercicio para la reflexión individual.
Estrategias didácticas	Frases para el desarrollo de la actividad: - En algunas ocasiones está justificado mentir (pienso) - Alguna vez he mentido (hago) - Recomendaría a alguien mentir (digo) - La violencia es un buen medio para resolver conflictos (pienso) - Alguna vez he usado violencia para resolver un conflicto (hago) - ¿Lo resolví? (hago) - Los padres tienen derecho de pegarles a los hijos por su bien (pienso) - Recomendaría a mi hijo usar la violencia para evitar que sea agredido (digo)

Ficha descriptiva 3.3 (continúa)

Estrategias didácticas	- La corrupción es deseable en nuestra sociedad (pienso) - Alguna vez he dado dinero para evitar una sanción o agilizar un trámite (hago) - Recomendaría a alguien dar dinero para evitar una sanción o agilizar un trámite (digo) - Si una ley es injusta no debe cumplirse (pienso-digo) - Defender los derechos humanos de violadores y asesinos es injusto para las víctimas (pienso-digo) - Encubriría a un familiar que ha cometido un delito (siento) - Por respeto a la vida animal, deberían prohibirse las corridas de toros (pienso-digo) - Por respeto a la vida animal, debería emitirse una ley para que todos fuéramos vegetarianos (pienso-digo) - Soy vegetariano (hago) - Perdonaría una infidelidad de mi pareja (hago) - Alguna vez he sido infiel (hago) - La infidelidad es peor cuando la practican las mujeres (pienso) - He criticado más fuertemente a una persona que ha sido infiel por ser mujer (hago) - Pediría a mi pareja que me perdonara una infidelidad (hago) - La participación es un valor muy importante (pienso) - Todos los que vivimos en casa participamos para mantenerla limpia (hago) - Siento que es injusta la repartición de los quehaceres en casa (siento) - Dialogo para organizar un rol de actividades en la casa para mantenerla entre todos limpia y en orden (hago) - He participado o participaría como funcionario/a de casilla en alguna jornada electoral (hago) - Voy a las juntas de vecinos para ayudar a solucionar los problemas y necesidades de mi edificio, calle o colonia (hago) - Todos los seres humanos debemos ser tratados con igualdad ante la ley (pienso) - Las mujeres no tienen tanta capacidad para gobernar como los hombres (pienso) - Las personas homosexuales no deben ser dirigentes políticos (pienso) - Los hombres deben decir a su esposa por quién votar, porque las mujeres no saben de política (pienso-digo) - Todos los seres humanos debemos ser tratados con igualdad ante la ley (pienso) Preguntas de reflexión Individual: - ¿De qué me doy cuenta con esta actividad? - ¿Doy a otras personas el trato que espero recibir de los demás? - ¿Cuáles de mis actitudes y conductas generan un espacio propicio para convivir a partir de valores? - ¿Hay alguna actitud o conducta que yo podría modificar para generar ambientes propicios para convivir a partir de valores? - ¿Pensar de una manera y actuar de otra me ha generado algún problema de convivencia con otras personas? - ¿Hay algún tema que me gustaría replantearme para alinear lo que pienso con lo que digo, hago y siento? ¿Qué mejora esperaría en la manera de relacionarme con las demás personas? - ¿Identifiqué algún tema en el que me observo alineado en mi congruencia? ¿Eso cómo me hace sentir? - ¿Cómo se relaciona el tema de la congruencia con la formación en valores?
------------------------	--

Ficha descriptiva 3.3 (concluye)

Observaciones
y/o sugerencias
didácticas

- Es importante que durante el desarrollo de la actividad el educador evite emitir expresiones de aprobación o desaprobación respecto de las posturas de los participantes, con la finalidad de no influir en sus respuestas.
- Las preguntas de reflexión individual, como su nombre lo indica, no requieren de la puesta en común de las respuestas. Es importante recordar a los participantes que ni siquiera es necesario que respondan afirmativa o negativamente con un movimiento de cabeza, porque las respuestas son para sí mismos.

La Ludoteca Cívica: una experiencia significativa de educación en y para la vida en democracia se terminó de imprimir el 31 de julio de 2015 en Servicios Integrales Aries/Alfonso Jiménez, Tenorios 222, colonia Ex Hacienda Coapa, C.P. 14300, delegación Tlalpan. El cuidado de la edición estuvo a cargo de Nilda Ibarguren, analista correctora de estilo. Se utilizó la fuente tipográfica Frutiger. El tiro consta de 1 000 ejemplares impresos en papel bond de 90 gramos y forros en cartulina cuché de 250 gramos.

Esta obra se difunde en formato pdf en la Biblioteca Electrónica del Instituto Electoral del Distrito Federal desde el 20 de agosto de 2015.



Instituto Electoral del Distrito Federal