

ACUERDO DEL CONSEJO GENERAL DEL INSTITUTO ELECTORAL DEL DISTRITO FEDERAL POR EL QUE SE APRUEBA LA PUBLICACIÓN DEL DOCUMENTO DENOMINADO "LA LUDOTECA CÍVICA, UNA EXPERIENCIA SIGNIFICATIVA DE EDUCACIÓN EN Y PARA LA VIDA EN DEMOCRACIA"

CONSIDERANDO

1. Conforme al artículo 41, fracción V, Apartado C, numeral 2 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Constitución) y 104, numeral 1, inciso d) de la Ley General de Instituciones y Procedimientos Electorales, en las entidades federativas los organismos públicos locales ejercerán funciones para desarrollar y ejecutar los programas de educación cívica en la entidad que corresponda.
2. El artículo 12, fracción XIV del Estatuto de Gobierno del Distrito Federal (Estatuto de Gobierno), señala que la organización política y administrativa del Distrito Federal atenderá, entre otros principios estratégicos, la intervención de los ciudadanos en los asuntos públicos de esta entidad, en los términos que disponga el propio Estatuto de Gobierno y las leyes.
3. Conforme a los artículos 123, párrafo primero y 124, párrafos primero y segundo del Estatuto de Gobierno y 16 del Código de Instituciones y Procedimientos Electorales del Distrito Federal (Código), el Instituto Electoral del Distrito Federal (Instituto Electoral) es un organismo de carácter permanente, autoridad en materia electoral, profesional en su desempeño, que goza de autonomía en su funcionamiento y administración, así como independencia en la toma de decisiones. Tiene personalidad jurídica y patrimonio propio. Sus determinaciones se toman de manera colegiada, procurando la generación de consensos para el fortalecimiento de su vida institucional.
4. El artículo 127, numeral 2, del Estatuto de Gobierno confiere al Instituto Electoral del Distrito Federal de forma integral y directa, entre otras, las actividades relativas a la educación cívica.
5. En términos de lo previsto en el artículo 1, fracciones I, VII y VIII del Código, las disposiciones contenidas en dicho precepto son de orden público y de observancia general en el Distrito Federal, así como para los ciudadanos que ejerzan su derecho al sufragio en territorio extranjero y tienen como finalidad reglamentar las normas de la Constitución y

D12

del Estatuto de Gobierno, relativas a derechos y obligaciones político-electorales de los ciudadanos del Distrito Federal; la salvaguarda, validez y eficacia de los derechos político-electorales, así como de la estructura y atribuciones del Instituto Electoral.

6. Atento a lo previsto en el artículo 3, párrafos primero y segundo del Código, el Instituto Electoral está facultado para aplicar, en su ámbito competencial, las normas establecidas en el citado ordenamiento y para interpretar las mismas, atendiendo a los criterios gramatical, sistemático, funcional, a los derechos humanos reconocidos en la Constitución y en los tratados internacionales suscritos por el Estado Mexicano, favoreciendo en todo tiempo a las personas con la protección más amplia, y a falta de esta interpretación se fundará en los principios generales del derecho, de acuerdo con lo dispuesto en el último párrafo del artículo 14 de la Constitución.
7. Para el debido cumplimiento de sus atribuciones, el Instituto Electoral rige su actuación por los principios de certeza, legalidad, independencia, imparcialidad, máxima publicidad, transparencia y objetividad. Asimismo, vela por la estricta observancia y cumplimiento de las disposiciones electorales, debiendo sancionar en el ámbito de sus atribuciones cualquier violación a las mismas, de conformidad con lo previsto en los artículos 3, último párrafo y 18, fracciones I y II del Código.
8. El artículo 20, fracciones I, VIII, IX, tercer párrafo, incisos d) y e), y cuarto párrafo inciso b) del Código prescribe que el Instituto Electoral es responsable de la función estatal de desarrollar y ejecutar los programas de educación cívica en el Distrito Federal, así como orientar a los ciudadanos del Distrito Federal para el ejercicio de sus derechos y cumplimiento de sus obligaciones político-electorales, de acuerdo con lo previsto en las Leyes Generales, el Código y la Ley de Participación Ciudadana del Distrito Federal (Ley de Participación).
9. Conforme a los artículos 21, fracciones I, II, III y VI, y 74, fracción I del Código, el Instituto Electoral cuenta, entre otros órganos, con un Consejo General, las Secretarías Ejecutiva y Administrativa, la Dirección Ejecutiva de Educación Cívica y Capacitación (Dirección Ejecutiva), así como las Direcciones Distritales.
10. En la estructura del Instituto Electoral, el órgano superior de dirección es el Consejo General, integrado por siete Consejeros Electorales con derecho a voz y voto, uno de los cuales funge como su Presidente. También, son integrantes de dicho colegiado, pero sólo con derecho a voz, el Secretario Ejecutivo, quien es Secretario del Consejo, un representante por cada Partido Político. Asimismo, como invitados permanentes, con un diputado de cada Grupo Parlamentario de la Asamblea Legislativa del Distrito Federal,

según lo previsto en los artículos 124, párrafo segundo del Estatuto de Gobierno y 25, párrafos segundo y tercero del Código.

11. El artículo 32 del Código dispone que el Consejo General funciona de forma permanente y en forma colegiada, mediante la celebración de sesiones públicas de carácter ordinario o extraordinario, convocadas por el Consejero o Consejera Presidente(a). Sus determinaciones se asumen por mayoría de votos, salvo los asuntos que expresamente requieran votación por mayoría calificada. Aquellas revestirán la forma de Acuerdo o Resolución, según sea el caso.
12. En su artículo 35, fracción XIII, el Código establece como atribución del Consejo General el aprobar o rechazar los dictámenes, proyectos de acuerdo o de resolución que, respectivamente, propongan las Comisiones.
13. En términos de los artículos 36 y 42 del Código, el Consejo General cuenta con Comisiones Permanentes que lo auxilian en el desempeño de sus atribuciones y están facultadas para supervisar el cumplimiento de acciones y ejecución de proyectos a cargo de los órganos ejecutivos y técnicos del Instituto Electoral, así como vigilar el cumplimiento de los programas institucionales y la realización de tareas específicas que haya determinado el propio órgano superior de dirección.
14. Los artículos 37, primer párrafo y 61, fracción VIII del Código, definen a las Comisiones como instancias colegiadas con facultades de deliberación, opinión y propuesta, que se integran por tres Consejeros o Consejeras Electorales con derecho a voz y voto, uno de los cuales fungirá como Presidente. También forman parte de esas instancias, sólo con derecho a voz y sin incidir en la conformación del quórum los representantes de los partidos políticos, excepto las Comisiones de Asociaciones Políticas y de Fiscalización. La Presidencia de cada una de las Comisiones se determinará por Acuerdo del Consejo General.
15. De acuerdo con la reforma al Código de Instituciones y Procedimientos Electorales del Distrito Federal, publicada en la Gaceta Oficial del Distrito Federal el pasado 30 de junio de 2014, los artículos 43, fracción IV, y 47, primer párrafo y las fracciones II y III del Código, el Consejo General cuenta con la Comisión Permanente de Educación Cívica y Capacitación (Comisión de Educación Cívica) suplió a la otrora Comisión de Capacitación Electoral y Educación Cívica, la cual dentro de sus atribuciones tiene las de supervisar el cumplimiento del Programa de Educación Cívica del Instituto y proponer al Consejo General el contenido de materiales de educación cívica, que formule la Dirección Ejecutiva de Educación Cívica y Capacitación (Dirección de Educación Cívica);

16. Por su parte, el artículo 75, fracción V del Código, establece que la Dirección de Educación Cívica tiene la atribución de elaborar y someter a la aprobación de la Comisión de Educación Cívica, los materiales educativos e instructivos para el desarrollo de las actividades de la Educación Cívica y Democrática;
17. Coordinar la realización de investigaciones, metodologías y herramientas que contribuyan al cumplimiento del programa de educación cívica democrática del Instituto es una atribución conferida por el Manual de Organización y Funcionamiento del Instituto Electoral del Distrito Federal al Director Ejecutivo de Educación Cívica y Capacitación.
18. Durante el primer semestre del 2014, la entonces Dirección Ejecutiva de Capacitación Electoral y Educación Cívica, en el marco de sus atribuciones elaboró el documento denominado "*La Ludoteca Cívica, una experiencia significativa de educación en y para la vida en democracia*" con la intención de contar con herramientas necesarias para promover la réplica del modelo educativo utilizado en las presentaciones de la Ludoteca Cívica, que recopilaran las experiencias con otros públicos distintos al infantil, incluyendo jóvenes, docentes así como madres y padres de familia, así como estar en condiciones de establecer redes para la multiplicación del citado modelo y, eventualmente, incidir a un público diverso y mayor.
19. En tal virtud, la otrora Comisión de Capacitación Electoral y Educación Cívica, en su Sexta Sesión Ordinaria, del 11 de junio de 2014, mediante Acuerdo CCEyEC.6ª.Ord.2.06.2014, determinó:

“Acuerdo CCEyEC.6ª.Ord.2.06.2014.- Se aprueba, por unanimidad de votos, el documento denominado “La ludoteca cívica, una experiencia significativa de educación en y para la vida en democracia”, que presenta el Director Ejecutivo de Capacitación Electoral y Educación Cívica, con las observaciones de las Consejeras Electorales Noemí Luján Ponce y Martha Laura Almaraz Domínguez, del representante suplente del Partido Revolucionario Institucional, de la representante propietaria del Partido Nueva Alianza, así como de la Presidenta de la Comisión, con la instrucción a la Secretaría Técnica, de remitir la versión final del documento a la Secretaría del Consejo General, para su presentación ante el pleno de dicho órgano, incorporando de forma previa una propuesta de diseño y la respectiva corrección de estilo, a

cargo de la Dirección Ejecutiva de Capacitación Electoral y Educación Cívica, para su eventual publicación.”

Por lo expuesto y fundado, el Consejo General:

ACUERDA

PRIMERO. Publicar el documento denominado "*La ludoteca cívica, una experiencia significativa de educación en y para la vida en democracia*".

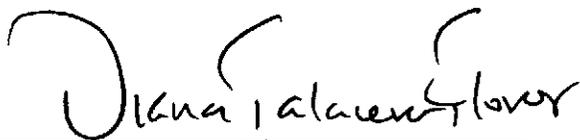
SEGUNDO. Instruir a las áreas ejecutivas, administrativas y técnicas del Instituto Electoral, para que, en el ámbito de su competencia, coadyuven con la Dirección de Educación Cívica bajo la coordinación de la Secretaría Ejecutiva en el proceso de edición digital y publicación del documento denominado "*La ludoteca cívica, una experiencia significativa de educación en y para la vida en democracia*".

TERCERO. Instruir a la Dirección de Educación Cívica para que lleve a cabo la edición y eventual publicación de extractos del documento denominado "*La ludoteca cívica, una experiencia significativa de educación en y para la vida en democracia*".

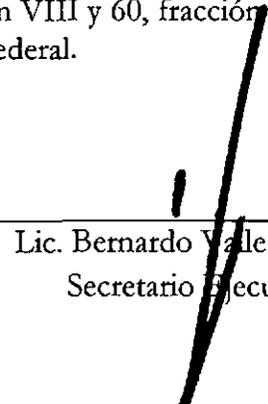
CUARTO. Publíquese este Acuerdo en los estrados del Instituto Electoral, tanto en las oficinas centrales, como en las de sus cuarenta Direcciones Distritales, y en la página de Internet *www.iedf.org.mx*, así como la esencia de éste en las redes sociales.

QUINTO. El presente Acuerdo entrará en vigor al momento de su publicación.

Así lo aprobaron por unanimidad de votos las Consejeras y los Consejeros Electorales del Instituto Electoral, en sesión pública el treinta de septiembre de dos mil catorce, firmando al calce la Consejera Presidenta y el Secretario del Consejo General, quien da fe de lo actuado de conformidad con lo dispuesto en los artículos 58, fracción VIII y 60, fracción V del Código de Instituciones y Procedimientos Electorales del Distrito Federal.



Lic. Diana Talavera Flores
Consejera Presidenta



Lic. Bernardo Valle Monroy
Secretario Ejecutivo



La Ludoteca Cívica, una experiencia significativa de educación en y para la vida en democracia

Septiembre de 2014

DOF

Índice

Presentación	1
I.Marco normativo institucional en el que se ubica el trabajo de educación cívica del Instituto Electoral del Distrito Federal	5
1.2. Programa de Educación Cívica 2014	7
II.Marco conceptual de la Ludoteca Cívica: un campo para la acción educativa.....	10
2.1. Educación en y para la vida en democracia y los derechos humanos: un vínculo necesario en favor de la formación ciudadana.....	10
2.2. Educación en y para la vida en democracia: una perspectiva constructivista para la vivencia.....	27
2.3. Aprender jugando: una pedagogía lúdica para favorecer el aprendizaje significativo desde la educación en y para la vida en democracia.....	38
2.4. Saber Hacer: desarrollo de habilidades en y para la vida en democracia.....	53
III.Educación en y para la vida en democracia: hacia una acción educativa transformadora.....	59
3.1. La Intervención Educativa: una estrategia de mediación pedagógica en y para la vida en democracia.....	59
3.2. Las Estrategias de Intervención Educativa (EIE): diseño y referentes.....	68
IV.Estructura metodológica de la Ludoteca Cívica.....	73
4.1. Desarrollo de la propuesta: metodología educativa para la formación de valores para la vida en democracia y los derechos humanos.....	75
4.1.1. Los fines	75
4.1.2. Los sujetos.....	78
4.1.3. Los contenidos.....	82
4.1.4. Los medios.....	99
4.1.5. Perspectiva educativa para formación en valores de la democracia	101
4.2. Estructura general de la metodología educativa de formación en valores en y para la democracia	108
4.2.1 Elementos de la estrategia de intervención educativa.....	113
V. Antecedentes generales de la Ludoteca Cívica: breve recorrido.....	152
5.1. La Ludoteca Cívica Infantil (Luci): inicio y consolidación de un proyecto.....	152
5.1.1. Informe final de la etapa de pilotaje de la Luci.....	152
5.1.2. <i>Carpeta didáctica para la formación de valores en la democracia</i>	156



DAZ

5.1.3. Educación cívica y personalidad democrática: Educar para la convivencia con vivencia. Manual para educadores.....	160
5.2. Balance de la experiencia.....	163
5.3. Acciones emprendidas y productos obtenidos.....	166
Fuentes de información	i
Anexos	i
1. Ejemplos de fichas descriptivas de actividades de la Ludoteca Cívica para su implementación en campo	ii



702

Presentación

El Instituto Electoral del Distrito Federal (IEDF) tiene dentro de sus finalidades 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 que tienen por objetivo 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 el desarrollo de procesos educativos y formativos de ciudadanía.

En el marco de 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 de educación en y para la vida en democracia.

En ese marco, 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 madres y padres, tutores y/o 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 escenarios, 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,



ML

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/o responsables de crianza, docentes y funcionarios, promotores culturales y otros agentes interesados en temas vinculados a 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 de este órgano electoral 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 documento comprende cinco apartados y un anexo. 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

DN2

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 (EIE), la que didácticamente constituye el plan de trabajo a desarrollar *in situ*.

En el cuarto apartado se refiere 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 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 logran los dos primeros frutos que dan testimonio de su recorrido: la *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 incorpora 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 un anexo cuyo contenido se consideró clave para la implementación de las actividades de la Ludoteca Cívica, ya que va 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 los tres momentos que demanda la implementación de la intervención educativa: actividades de inicio, de desarrollo y de cierre.

Cada una de las fichas descriptivas se estructura por 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.

✓
ppz

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

1.1. Marco legal

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

Su propósito es conocer las disposiciones establecidas 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.

De acuerdo con lo establecido 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 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”.

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, de las actividades relativas a la capacitación y educación cívica, [...]”

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

DTZ

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".

Por su parte, el Artículo 75 del mismo código establece como atribuciones de la Dirección Ejecutiva de Capacitación Electoral y de 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.

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 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".

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

201

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 de 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.

1.2. Programa de Educación Cívica 2014

En el marco normativo señalado y de acuerdo con su Programa de Educación Cívica 2014 (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, públicas y 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.¹

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

¹ Instituto Electoral del Distrito Federal, Dirección Ejecutiva de Capacitación Electoral y Educación Cívica, PEC 2014.

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”.²

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.³

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:

² *Ibid.*

³ *Ibid.*



112

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.⁴

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.

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 acción 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.

⁴ *Ibid.*

112

II. 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 cuatro grandes ejes que se señalan a continuación.

2.1. 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).⁵

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 de la educación para la vida en democracia 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

⁵ 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.

—
DIA

de ser autocrítico, transformar, romper y (re)construir modelos de pensamiento renovados y, con ello, de comportamiento y convivencia 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.

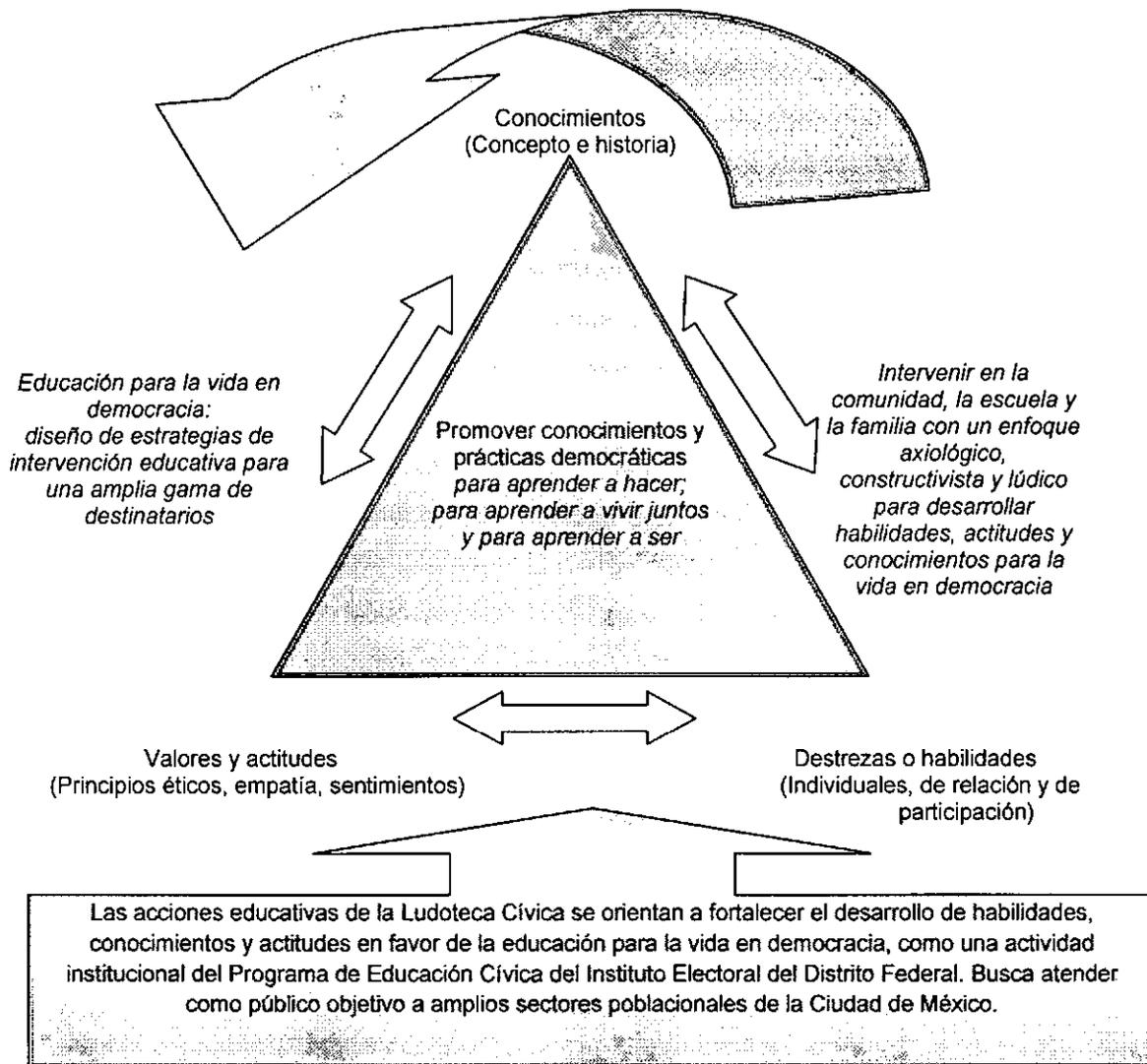
Resignificar la convivencia, la dignidad, la vida en democracia, el ejercicio de los derechos humanos en favor de la transformación de la persona implica también replantear estrategias educativas que permitan hacer operativos en la vida cotidiana, en la práctica y desde la educación no formal los ideales, 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, Rodino (2003) 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.⁶

Como se muestra en el esquema de la siguiente página, 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.

⁶ 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 democracia⁷



⁷ 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.

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:

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).⁸

Sirva el referente anterior para señalar que la visión del marco pedagógico y axiológico de las intervenciones de la 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

⁸ Ana María Rodino, *Educación para la vida en democracia...*, op. cit., p. 19 [el texto entre corchetes es nuestro].

—
TTR

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/o 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 en el Distrito Federal.

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, configurando una cultura reflexiva, ceñida a la experiencia y capaz de elaborar criterios de actuación.⁹

Derivado de estas consideraciones, es posible dar por sentado que la perspectiva transversal constituye una herramienta didáctica y de apoyo metodológico para el desarrollo de la estrategia de educación en valores y derechos humanos en y para la vida en democracia.

Por su parte, Abraham Magendzo señala al respecto:

⁹ Santiago Sánchez Torrado, *Ciudadanía sin fronteras. Cómo pensar y aplicar una educación en valores*, España, Descleé de Brouwer, 2004, pp. 79 y ss.

Se trata de crear mediante la transversalidad de las áreas nuevas formas de conocimiento a través de romper con las disciplinas y en 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 sociedad¹⁰

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.¹¹

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

¹⁰ 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.].

¹¹ Aunque la conceptualización de los derechos humanos es una materia compleja, que se puede abordar desde distintas aproximaciones teóricas en las cuales es posible hallar múltiples dificultades, en el presente documento no se profundiza al respecto, por no ser ésta su finalidad.



112

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.¹²

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.¹³

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: para algunos se trata de 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

¹² 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].

¹³ 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.].



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 los derechos surgen a partir del reconocimiento del valor moral¹⁴ 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 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 (EDH), 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.

¹⁴ 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...*, op. cit., pp. 51 y ss.



Como lo refiere Conde,¹⁵ 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 desde la UNESCO por la ONU.

Así, la EDH se ha visto como medio para:

- 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.”¹⁶
- Favorecer un motor de transformación individual y social.

La EDH implica el abordaje de contenidos básicos como los siguientes:

- 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.

¹⁵ Silvia Conde, “La educación en derechos humanos...”, *op. cit.*, pp. 157-159. [s.f.]

¹⁶ 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 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.¹⁷

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.”¹⁸

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 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

¹⁷ Silvia Conde, “La educación en derechos humanos...”, *op. cit.*, p. 156-157.

¹⁸ *Ibid.*, p. 151. El texto de Francisco Bustamante se titula “Experiencias y estrategias de formación docente en derechos humanos”, y fue publicado en *Educación y derechos humanos, cuadernos para docentes* (19), 6, Montevideo, Servicio, Paz y Justicia, pp. 6-7, 1993.

culturales, por el otro. La educación en derechos humanos persigue un ideal de humano y sociedad 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.¹⁹

Existen muchos referentes internacionales en los que se fundamenta la EDH; 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 sesenta 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 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.²⁰

¹⁹. 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.

²⁰ Silvia Conde, "La educación en derechos humanos...", *op. cit.*, pp. 163-167.

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 las obligaciones de respeto, promoción, protección y garantía de los derechos humanos, además de que eleva 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 EDH 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.²¹

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.²²

²¹ Véase IEDF, *Educación cívica y personalidad democrática... op. cit.*

²² 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].

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.²³

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."²⁴

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 a partir 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 EDH 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 pasa por 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

²³ 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.

²⁴ *Ibid.*, p. 12.

que se exige develar todos los componentes ideológicos implícitos en el quehacer educativo.²⁵

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".²⁶

Desde esta visión, y en términos de los principios metodológicos que se observan en las acciones educativas que se implementarán en las intervenciones educativas 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.
- 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 dirigidos de manera focalizada y accesible a una diversidad de destinatarios, producto de las relaciones interinstitucionales del IEDF.

²⁵ Silvia Conde, "La educación en derechos humanos...", *op. cit.*, p. 152.

²⁶ 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, *op. cit.*, p. 153.



Uno de los propósitos a tener presente 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/o 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 EDH, 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 democracia de la sociedad de la que forman parte;



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

2.2. 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 ciudadanía.²⁷

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 a 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.

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 donde obtienen experiencias vivenciales por medio del

²⁷ Instituto Electoral del Distrito Federal, Programa de Educación Cívica 2014, Dirección Ejecutiva de Capacitación Electoral y Educación Cívica, documento citado, p. 34.

DNZ

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 *in situ* las personas que participan en las acciones educativas sean capaces de tomar decisiones para resolver problemas de manera responsable, crítica, creativa, sin violencia y en consenso.²⁸

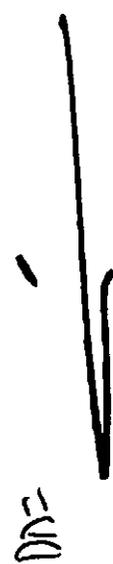
Ubicado en el campo de los paradigmas psicopedagógicos, el paradigma constructivista explica cómo se da el proceso de conocimiento en los seres humanos; establece que el conocimiento no está en el contenido de la disciplina, sino en la actividad constructiva del sujeto, es decir, es una construcción 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 y con otros sujetos incluyendo al educador como mediador pedagógico en el 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,²⁹ es decir, el conocimiento, de manera holística el contexto social y su estructura afectiva.

²⁸ Véase IEDF, *Educación cívica y personalidad democrática...*, op. cit. pp. 23 y 24

²⁹ 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].



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.³⁰

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 Cesar Coll³¹ 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 identificar 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.

³⁰ 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.

³¹ 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.



La concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza³² 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.³³

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.

³³ Coll y Solé, citado por Rafael León Hernández, *op. cit.*

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 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.³⁴

El diseño de estrategias metodológicas constructivistas encuentra su fundamento en el concepto de Zona de Desarrollo Próximo³⁵ 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.³⁶

Sobre la importancia de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), Chaves Salas (2001:62) 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

³⁴ 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 Antioquia, Facultad de Educación, 1996, p. 165, disponible en <<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypl/article/viewFile/6216/5732>> [consulta hecha el 20 de marzo de 2014].

³⁵ 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 Orrubia, "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.

³⁶ 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.



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 independiente³⁷.

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 convergencia 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.³⁸

Tanto Rogoff³⁹ como Díaz Barriga y Hernández⁴⁰ 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

³⁷ 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>> [consultado el 20 de marzo de 2014].

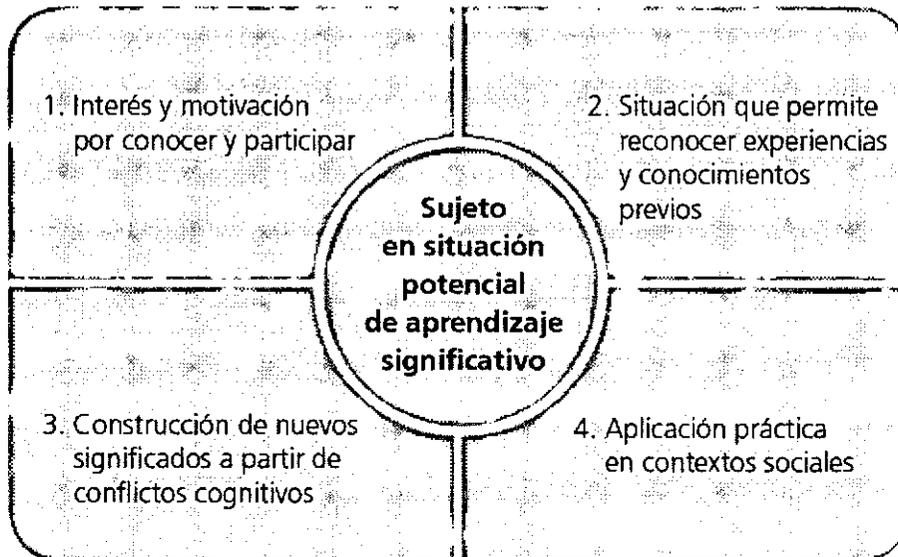
³⁸ Díaz Barriga y Hernández, op. cit., p. 3.

³⁹ B. Rogoff, "Adult Assistance of Children's Learning", en T. Raphael (ed.), *The Contexts of Schoolbased Literacy*, Nueva York, Random House, 1984.

⁴⁰ Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, 3.ª ed., México, McGraw-Hill, 2010, p.7.

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.

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 dirección, Torres de Gallego, Pérez Miranda y Gallego Badillo afirman 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".⁴¹

[...]

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).⁴²

Los autores citan también a Rosalind Driver,⁴³ 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 sobre 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 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

⁴¹ 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].

⁴² 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 (1972), 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.

⁴³ 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.

Dr2

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".⁴⁴

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.⁴⁵

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 democrática⁴⁶, capaz de incidir en su entorno inmediato y su contexto.

⁴⁴ Luz N. Torres de Gallego, Royman Pérez Miranda y Rómulo Gallegos Badillo, "Las bases estructurales del constructivismo", *op. cit.* pp. 178-179.

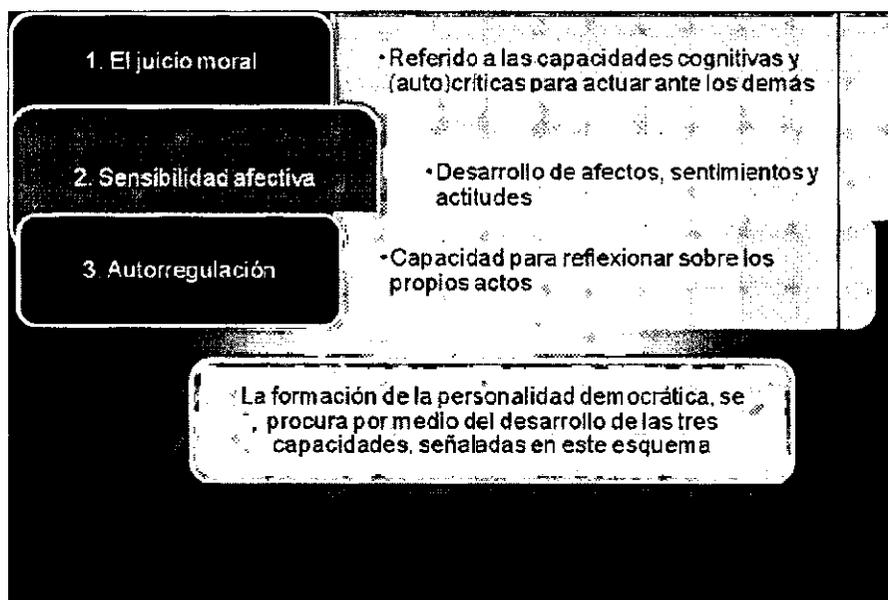
⁴⁵ C. Estupiñán, D. Sáenz, y L. Forero, "La interdisciplinariedad: una opción para el trabajo pedagógico", 2004, disponible en <[www.iered.org/archivos/Proyecto_CTS La interdisciplinariedad.pdf](http://www.iered.org/archivos/Proyecto_CTS_La_interdisciplinariedad.pdf)> [consulta hecha el 19 de febrero de 2014].

⁴⁶ Véase *Educación cívica y personalidad democrática*, *op. cit.*

✓
D12

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 espera sea consolidada durante procesos de apropiación y (re)negociación de significados.

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.⁴⁷

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

⁴⁷ 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.

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.

2.3. 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”.⁴⁸ 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.⁴⁹

La importancia del concepto *educación* fue enfatizada en 1996 por la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (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

⁴⁸ 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].

⁴⁹ 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].



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.⁵⁰

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 [...]⁵¹

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

⁵⁰ *Ibid.* [consulta hecha el 19 de marzo de 2014].

⁵¹ <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].

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 es colocada 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 humanidad⁵², 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 no les interesa, mientras los adultos aprenden mejor jugando lo que sí les interesa",⁵³ 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

⁵² Silvia Conde, "La educación en derechos humanos...", *op. cit.*, p. 155.

⁵³ 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.

y educadores- interactúan en un clima lúdico para *entreprometerse*. 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 Bianchi⁵⁴ 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
- El avance de una tecnología lúdica roja (videojuegos, máquinas electrónicas, la realidad virtual, etc.) con lenguajes de violencia
- El incremento de las patologías socioculturales

⁵⁴ 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].

Todas estas condiciones sociales constituyen variables que habrá de 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. Esta 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".⁵⁵

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.⁵⁶

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,

⁵⁵ Ana Elia Bianchi Zizzias, *op. cit.*

⁵⁶ *Ibid.*

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.

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.⁵⁷

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 este. 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. Vigostky 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.

⁵⁷ Carlos Alberto Jiménez Vélez, *Pedagogía Lúdica: El taller cotidiano y sus aplicaciones*, Colombia, Kinesis, 1995, p. 17.

DNZ

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".⁵⁸

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, 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 Weltssymbol, 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

⁵⁸ Carlos Alberto Jiménez Vélez, *op. cit.*, pp. 26-27.

DNZ

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 prolifa 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”.⁵⁹

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 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”.⁶⁰

⁵⁹ Jaime Alazraki, "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].

⁶⁰ Carlos Alberto Jiménez Vélez, *op. cit.*, pp. 34-35.



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.⁶¹

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.⁶²

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.

⁶¹ *Ibid.*

⁶² 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."⁶³

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,⁶⁴ como se muestra en la figura 4.

⁶³ Elia Ana Bianchi, *op. cit.*

⁶⁴ Frida Díaz Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas, *op. cit.*, pp. 32 y 375.

DNZ



Figura 4. Condiciones para el logro del aprendizaje significativo.

Respecto al:	
Material (contenidos por aprender)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Relacionabilidad no arbitraria ➤ Relacionabilidad sustancial ➤ Estructura y organización del contenido <p>(significado lógico)</p>
Características del alumno (persona) que intenta aprender dichos contenidos)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Disposición o actitud por aprender ➤ Naturaleza de su estructura cognitiva ➤ Conocimientos y experiencias previas <p>(significado psicológico)</p>

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

En esta dirección 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 sus fundamento teórico-metodológico, ser flexibles y adaptativas –apropiadas, adecuadas– en su operación y estar centradas en la personalidad del grupo focalizado.

D12

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 donde 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 recuperados 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 apartado del presente documento.

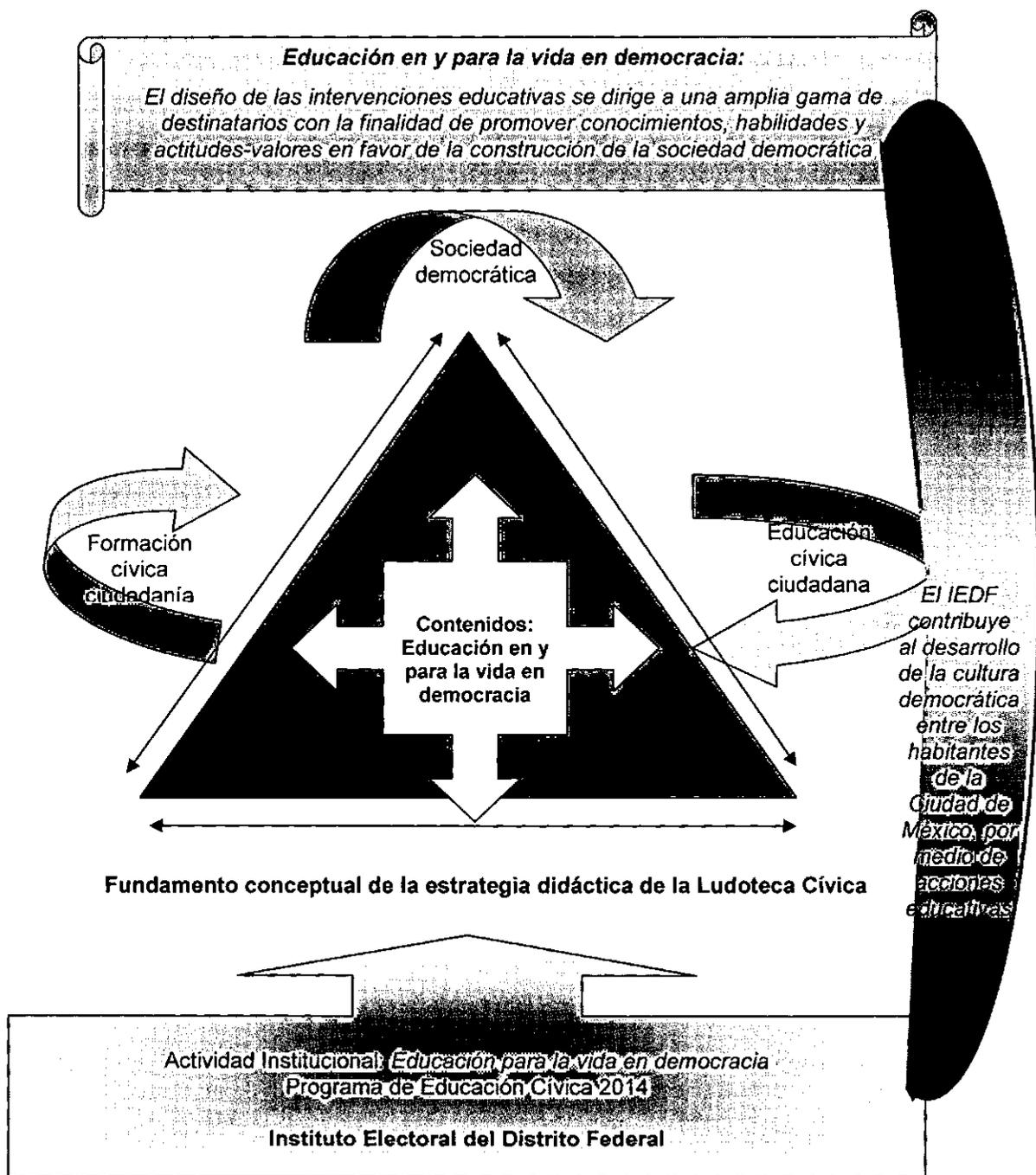
A large handwritten checkmark is drawn on the right side of the page. Below it, the letters 'DPC' are written in a cursive, handwritten style.

La figura 6 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.

—
D112

Figura 6. Educación en y para la vida en democracias 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.

2.4. Saber Hacer: desarrollo de habilidades en y para la vida en democracia

El tema de las competencias ha sido un tema 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.⁶⁵

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".⁶⁶

Sin embargo, la cuestión de las competencias situadas en el campo de la educación sigue debatiéndose y no ha sido del todo aceptada,⁶⁷ pues uno de sus primeros significados, como se da cuenta arriba, remite a la visión de la competencia en el campo laboral o

⁶⁵ 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].

⁶⁶ Citado por José Alfredo Torres y Gabriel Vargas Lozano, *Educación en competencias: ¿Lo idóneo?*, México, Torres Asociados, 2010, p.49.

⁶⁷ Véanse José Alfredo Torres y Gabriel Vargas Lozano, *Educación en competencias: ¿Lo idóneo?*, México, Torres Asociados, 2010, y Ángel Díaz Barriga, *op. cit.*

112

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.

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.⁶⁸

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.⁶⁹

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:

⁶⁸ José Alfredo Torres, *op. cit.*, p. 28.

⁶⁹ *Ibid.*, p. 48.

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.⁷⁰

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

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 competitividad⁷¹.

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 Certeau⁷² articulados ambos a la idea de la transversalidad:

La transversalidad no habla sólo de transdisciplinaridad, porque no sólo 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

⁷⁰ Jesús Martín Barbero, "Saberes hoy: diseminaciones, 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]

⁷¹ *Ibid.*

⁷² *Ibid.*

DNZ

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 todós>.⁷³

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.⁷⁴

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.

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.

⁷³ *Ibid.*, p. 29.

⁷⁴ 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].

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 desarrollar 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.

Señalan los autores siete competencias/habilidades básicas para educar en valores:

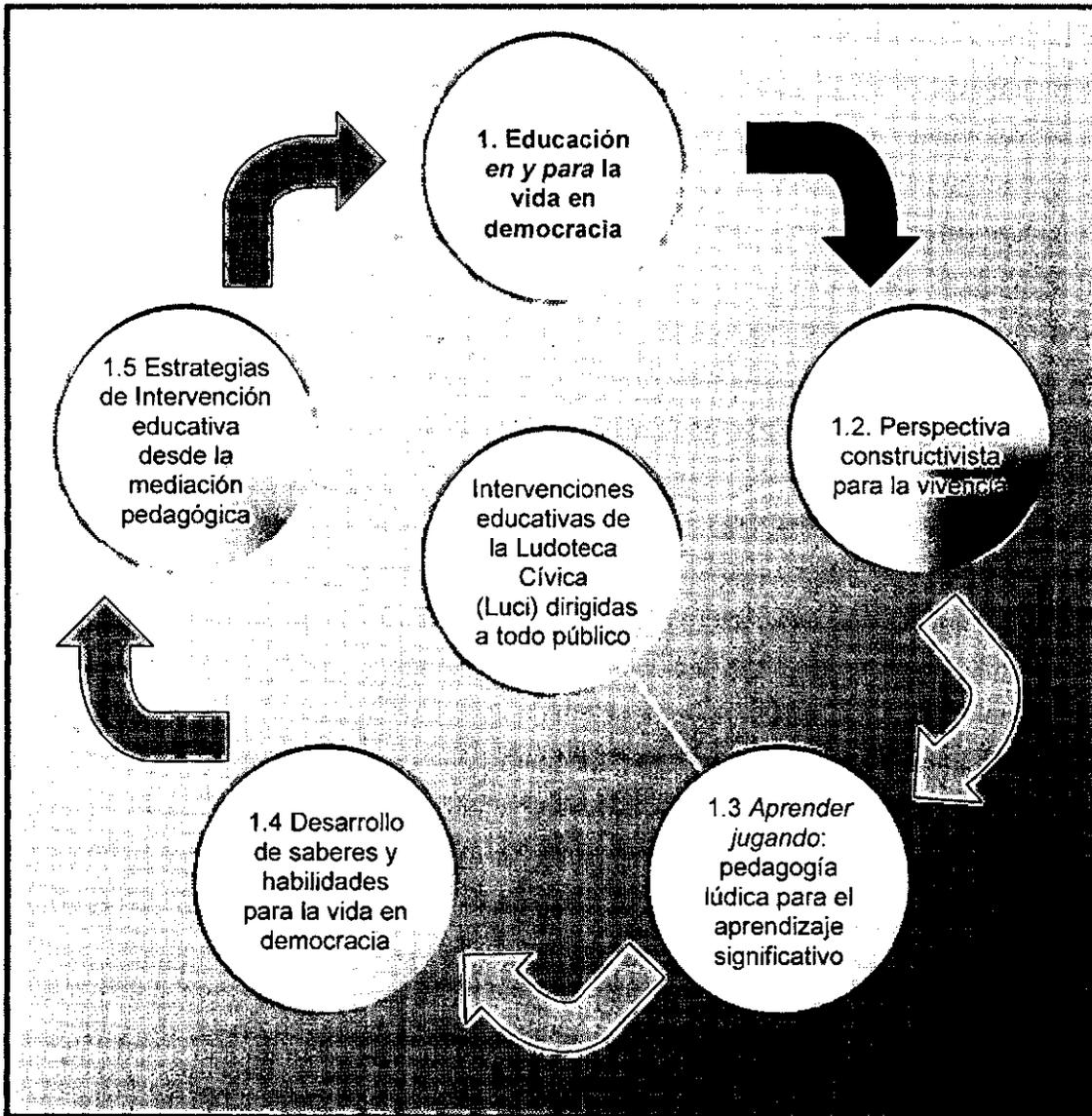
- "Ser uno mismo;
- Reconocer al otro;
- Facilitar el diálogo;
- Regular la participación;
- Trabajar en equipo,
- Hacer escuela y
- Trabajar en red."⁷⁵

Esta tarea habrá de ser acompañada por el diseño y la implementación de estrategias de intervención educativa, a las que se destina un espacio más adelante.

012

⁷⁵ Xus Martín García y Josep María Puig Rivera, *Las siete competencias básicas para educar en valores*, Barcelona, Graó, de IRIF (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



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

112-111

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

3.1. 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 las estrategias de intervención educativa que propone la Ludoteca Cívica apunta a ofrecer una serie de actividades orientadas a la adquisición, por una amplia gama de destinatarios, de conocimientos, habilidades, valores-actitudes democráticos necesarios para convivir en sociedad.

La Intervención Educativa (IE) 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 muchas y muy diversos, entre los cuales es necesario discriminar los que son pertinentes en función de los objetivos generales buscados. 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

DR- ✓

características concretas de edad, intereses, necesidades, contexto socio-cultural, etc.⁷⁶

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; y 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 sus acciones educativas derivadas del Programa de Educación Cívica 2014 del IEDF de manera holística, 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,⁷⁷ que alude a los contenidos de la IE y la meta cualitativa de la educación en y 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, Rodino⁷⁸ señala que las opciones metodológicas (los principios, las estrategias didácticas, los medios y los recursos) no son neutrales, pues entrañan una

⁷⁶ Ana María Rodino, *Educación para la vida en democracia...*, op. cit., página 14.

⁷⁷ 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.

⁷⁸ Ana María Rodino, *Educación para la vida en democracia...*, op. cit.

DNZ

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 criterios orientadores para llevar a cabo el trabajo educativo formal y no formal. Es decir, los criterios no son recetas y, por 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 EIE. Desde una perspectiva constructivista, las EIE 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.⁷⁹

De acuerdo con este autor, la idea que subyace en la siguiente cita refleja la acepción de los conceptos de educación formal y no formal genéricamente aceptada en 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

⁷⁹ José Manuel Touriñán López, "Análisis conceptual de los procesos educativos, 'Formales', 'No formales' e 'Informales'", *Revista de Teoría de la Educación*, Facultad de Ciencias de la Educación Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Santiago de Compostela, 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].

DDZ

conjunto de actividades educativas organizadas y sistematizadas que se realizan al margen del sistema formal...⁸⁰

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”.⁸¹

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

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 promocionado en el futuro. La UNESCO promueve 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.⁸²

El proceso de intervención educativa se considera aquí como una práctica en la que entra en juego la actividad mediadora del educador. De acuerdo con María Moliner,⁸³ 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.

⁸⁰ José Manuel Touriñán López, *op. cit.*, p. 63.

⁸¹ *Ibid.*, p. 76.

⁸² D. Shigeru Aoyagi, <<http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2044666.pdf>> [consulta hecha el 12 de marzo de 2014].

⁸³ María Moliner, *Diccionario de uso del español*, t. II, 2.ª ed., 1.ª reimp., España, Gredos, 1998.

D112

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 como un objeto de conocimiento–, a través del desarrollo 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 aprendizaje, significa involucrar al aprendiz en el proceso de apropiación de su mundo, y no solo en el discurso.⁸⁴

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 dirige 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.

⁸⁴ 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.

DNZ

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.⁸⁵

Desde la riqueza de estas conceptualizaciones, se adopta la idea que apoya el diseño instruccional para la planeación e implementación de las EIE. Para los propósitos de la actividad de la Ludoteca Cívica, las EIE se consideran como 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 conocimientos o saberes para el desarrollo de habilidades que permitan mejorar actitudes y valores para la convivencia en una sociedad democrática.

⁸⁵ Consuelo Beloch, "Diseño Instruccional", <<http://www.uv.es/~bellochc/pedagogia/EVA4.pdf>> [consulta hecha el 6 de marzo de 2014].

DN2

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.⁸⁶

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.

⁸⁶ Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas, *op. cit.*, p.6.

DNZ

Igualmente, pero con sus distinciones y particularidades, incluye atención a padres y madres de familia, tutores y/o 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 padres de familia y 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 aprendizajes significativos por sí misma, 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 IE 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.

DDZ ✓

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 cognoscitivas 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.⁸⁷

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.

⁸⁷ Rubicelia Valencia Ortiz, *op. cit.*, p. 32.

112

Por otro lado, se sustenta en la experiencia educativa que los educadores de la Ludoteca Cívica han adquirido en campo y 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 el [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".⁸⁸

3.2. Las Estrategias de Intervención Educativa (EIE): diseño y referentes

De acuerdo con la naturaleza de las actividades educativas de la Ludoteca Cívica, el diseño de EIE, 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 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 la 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.

DNZ
↓

⁸⁸ Frida Díaz Barriga, "El aprendizaje significativo desde una perspectiva constructivista", *Educar*, octubre-diciembre de 1993, pp. 23-25, en: León Hernández, *op. cit.*, p. 154.

2. *Psicopedagógico*. Señala los aprendizajes a lograr y los tipos de habilidades y conocimientos que habrán de ser adquiridos por los participantes de la EIE; 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 EIE habrán de ser seleccionadas 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 acerca de la apropiación y ejercicio de los valores de la democracia y los derechos humanos.

De acuerdo con Islas Novell,⁸⁹ 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 ofrecerá al participante, y permitirá a éste 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,⁹⁰ indica cómo son, cómo se interpretan o explican las cosas. Es aquel que 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.

⁸⁹ Norma Islas Novell, *Didáctica y práctica: diseño y preparación de una clase*, México, Trillas, 2010.

⁹⁰ Rafael León Hernández, *op. cit.*

El conocimiento procedimental,⁹¹ 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 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, la observación o clasificación como procedimientos, se aprenden practicando las acciones que las 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—,⁹² su aprendizaje es un proceso multidimensional que forma parte del currículum 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 movilizad o el pensamiento y el afecto... es imprescindible que se lleven a cabo experiencias de forma persistente a lo largo de toda la escolaridad.⁹³

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

⁹¹ *Ibid.*

⁹² *Ibid.*

⁹³ Antoni Zabala y Laia Arnau, *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*, Barcelona, Graó, 2008.

DNZ

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".⁹⁴

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 sensaciones, 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 EIE –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 con las personas, pero no inmutable; es consistente en su manifestación cotidiana y tiene direccionalidad (es motivada e involucra afectos).

La observación es considerada como un método de recolección de datos; al respecto, Jorge Padua⁹⁵ señala que se aplica preferentemente a aquellas situaciones en las que se trata de detectar aspectos conductuales, como ocurre en situaciones externas y

⁹⁴ 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].

⁹⁵ Jorge Padua, *Técnicas de investigación aplicada a las ciencias sociales*, 5.ª reimp., México, El Colegio de México y Fondo de Cultura Económica, 1993.

Diaz

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*. Básicamente reflejado 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 poblacionales– 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;

012-
|

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 Cabrera Rodríguez, es necesario tomar en cuenta para el diseño de EIE:

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 les 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 puede entrar en nuestro cerebro con facilidad".⁹⁶

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 fundamentan 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

⁹⁶ 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].

002

metodológica⁹⁷ se orientan hacia la construcción de un ambiente educativo que garantice el ejercicio de los valores y las prácticas democráticas; se emplea el diálogo y la racionalización; se vincula a 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 sus acciones 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 adultos como prácticas centrales del proceso de ciudadanía en construcción.

—
Diz

⁹⁷ Véase Instituto Electoral del Distrito Federal, *Educación cívica y personalidad democrática...*, op. cit., pp. 43 y ss.

IV. Estructura metodológica de la Ludoteca Cívica (Luci)

4.1. 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 propone formar a un sujeto, qué tipo de sujeto se desea formar y con qué métodos se pretende lograrlo.

Cabe señalar que este apartado no es exhaustivo 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.

4.1.1. 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, 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.⁹⁸ 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:

⁹⁸ 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 ciudadana 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.

102

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.⁹⁹

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.¹⁰⁰

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,

⁹⁹ 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.

¹⁰⁰ Instituto Electoral del Distrito Federal, *Programa Particular en Materia de Educación Cívica 2004-2005*, documento aprobado por la XXII sesión ordinaria de la Comisión de Capacitación Electoral y Educación Cívica, el 19 de septiembre de 2003, p. 14.

107

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.¹⁰¹

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.¹⁰²

Posteriormente, 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; y
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

¹⁰¹ Instituto Electoral del Distrito Federal, PEC 2014.

¹⁰² Ana María Rodino, *Educación para la vida en democracia...*, pp. 13-14.

DNZ

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, 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.

4.1.2. 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

202

ciudadano, entendiendo la ciudadanía como la condición jurídico política que le otorga al sujeto una serie de derechos y obligaciones frente a la colectividad.¹⁰³

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".¹⁰⁴

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.¹⁰⁵

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 vista meramente didáctico. En sentido amplio, este sujeto de aprendizaje¹⁰⁶ 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.

¹⁰³ Instituto Electoral del Distrito Federal, PEC 2004, documento citado, p. 10.

¹⁰⁴ PEC 2004, documento citado, p. 12.

¹⁰⁵ 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.

¹⁰⁶ 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. Puig, Josep Ma. *La construcción de la personalidad moral*, Paidós, Barcelona, 1996, pp. 16 y 17.

102

Los educadores

La Ludoteca Cívica 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 aplicar 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.¹⁰⁷

El educador sabe que el estado emocional influye poderosamente en el aprendizaje, y que por eso le compete crear un entorno seguro en el que los alumnos puedan asumir la responsabilidad de su aprendizaje. Por ello, se asume como el agente directamente responsable de generar un ambiente educativo, en congruencia con los valores de la democracia, mediante la personificación de los mismos; es decir, el educador sabe que la calidad del ambiente educativo que genera depende del desarrollo de su propia personalidad democrática.

¹⁰⁷ 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.

DNZ

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;¹⁰⁸ 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.¹⁰⁹

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.

¹⁰⁸ 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 explícitas, formaban parte del contenido educativo.

¹⁰⁹ 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.

4.1.3. 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 que se abordan 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.¹¹⁰

Así, la democracia no se agota en el simple mercado 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

¹¹⁰ Instituto Electoral del Distrito Federal, PEC 2004-2005, documento citado en extenso en este apartado, p. 7.

DNZ

reconocimiento de la igualdad de las personas, la soberanía popular y la observancia de la ley".¹¹¹

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 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

¹¹¹ Véase Instituto Electoral del Distrito Federal, *Manual para educadores...*, *op. cit.*, p. 29, para clarificar las dimensiones política y social de la democracia así como los valores que la conforman, pp. 29-31.

DNZ

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".¹¹²

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.

En la visión del Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH),¹¹³ 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 puede calificarse 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.

¹¹² 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.

¹¹³ Ana María Rodino, *Educación para la vida en democracia...*, *op. cit.*, p. 11.

DNZ

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, que constituyen 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, libertad y todos aquellos valores que se orientan a 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, han cambiado y ocupado

102

diferentes jerarquías, están manifiestos en cualquier acto de la vida rigiendo nuestro comportamiento y formas de percibir el mundo.¹¹⁴

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 en este documento 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 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 en el entorno cercano tanto como en el lejano, así como el despliegue de acciones concretas a favor del mejoramiento de dichos contextos,

¹¹⁴ Silvia L. Conde, "Formación ciudadana. Elementos para...", documento citado, p. 38.

012

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.¹¹⁵

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.

Piaget¹¹⁶ afirma que el respeto es un sentimiento fundamental que posibilita la adquisición de las nociones morales. Distingue entre dos tipos de respeto: uno, denominado 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, para 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 Fernández¹¹⁷ 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.

¹¹⁵ Silvia Conde, "Formación ciudadana. Elementos para...", documento citado, p. 79.

¹¹⁶ Jean Piaget, *La nueva educación moral*, Buenos Aires, Losada, 1960, p. 109.

¹¹⁷ 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].

DPZ

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 auto reconoce 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.¹¹⁸

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 a un acuerdo mutuo.

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

¹¹⁸ 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].

102

escucha puede darse 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 (2012) 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.¹¹⁹

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

¿QUÉ SIGNIFICA FACILITAR EL DIÁLOGO?¹²⁰	
DIÁLOGO COMO MÉTODO	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a dialogar mediante la práctica y la experiencia.
DIÁLOGO COMO FINALIDAD MORAL	<ul style="list-style-type: none"> • Ser consciente del valor del diálogo. • Valorar el diálogo como instrumento óptimo para aplicarlo en situaciones de controversia moral.
LA COLECTIVIDAD: PROTAGONISTA DEL DIÁLOGO	<ul style="list-style-type: none"> • Considerar colectivamente cuestiones significativas para los miembros del grupo.
ELEMENTOS QUE CRISTALIZAN EN EL DIÁLOGO¹²¹	
ACTITUDES PERSONALES	<ul style="list-style-type: none"> • 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	<ul style="list-style-type: none"> • 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	<ul style="list-style-type: none"> • Producir razones objetivas e imparciales. • Reconocer y comprender las particularidades de cada situación.

↓

DIZ

¹¹⁹ Xus Martín García y Josep María Puig Rivera, *Las siete competencias básicas para educar en valores*, op. cit., pp. 66 y ss.

¹²⁰ *Ibid.*

¹²¹ *Ibid.*

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 (1984) dimensiona la importancia del diálogo cuando acuña el constructo *dialogicidad*,¹²² 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 refunfuñar 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.

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

¹²² Daniel Prieto Castillo, *Discurso autoritario y comunicación alternativa*, México, Premiá, 1984.

202

diferencias, después de lo cual, dice Eco, hay que enseñarles que ser diferentes no significa ser malos.¹²³

En opinión de Mariflor Aguilar Rivero¹²⁴, 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 huir de la asfixia autorreferencial para salir al encuentro de los otros, en lugar de elegir permanecer encerrados 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

¹²³ 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.

¹²⁴ 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.

•
DZ-
V

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.

El pluralismo es la expresión, reconocimiento e 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.

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.¹²⁵

El pluralismo permite la coexistencia de la diversidad en un 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.

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.¹²⁶

¹²⁵ 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.

¹²⁶ Mariflor Aguilar, Rivero, *op. cit.*

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, 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.¹²⁷

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 esta cualquier situación que niegue o impida el acceso en igualdad a cualquier derecho, pero no siempre un trato diferenciado será considerado discriminación. 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

¹²⁷ <http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=pagina&id=84&id_opcion=142&op=142> [página consultada el 16 de marzo de 2014].

102

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.¹²⁸

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.¹²⁹

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 se es responsable, la persona 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 vinculan 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.

¹²⁸ 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.

¹²⁹ 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.

—
DZ
V

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.¹³⁰

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.¹³¹

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.¹³²

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 establecidas 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 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

¹³⁰ En <<http://deconceptos.com/ciencias-juridicas/responsabilidad#ixzz2wLFQyDvA>> [página consultada el 18 de marzo de 2013].

¹³¹ Instituto Electoral del Distrito federal, *Educación cívica y personalidad democrática*, op. cit., p. 33.

¹³² En <<http://www.un.org/es/documents/udhr/>> [página consultada el 18 de marzo de 2013].

—
200

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 a las reglas como restricciones a la conducta impuestas por otros puede responder a las características generales del desarrollo moral de estos alumnos.¹³³

- **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.

Recupera la visión de que la práctica de un valor entrafía necesariamente la de otros valores más.¹³⁴ 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 donde el diálogo es una herramienta indispensable para

¹³³ 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].

¹³⁴ 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.

Mrz

intentar llegar a acuerdos en los temas de interés común. Así, la mayoría 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 puede encontrar fácilmente los vínculos entre otros valores, (el arte de tomar decisiones como un acto de libertad, en un marco de legalidad, pensando en 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.¹³⁵

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".¹³⁶

¹³⁵ Silvia Conde, *Educación para la democracia. La educación ciudadana basada en el desarrollo de competencias cívicas*, Instituto Federal Electoral, 2004, p. 13.

¹³⁶ Instituto Electoral del Distrito Federal, *Guía para la implementación de las presentaciones educativas de la Ludoteca Cívica Infantil*, documento citado, p. XIIV.

DNZ



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 que 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.¹³⁷

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 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".

¹³⁷ Instituto Electoral del Distrito Federal, PEC 2004-2005, documento citado, p. 11.

2112

4.1.4. Los medios

Para comprender el sentido formativo de este elemento de la metodología, se parte de la revisión del sentido del término *valor*,¹³⁸ 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 tanto que los valores 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 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

¹³⁸ 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.

DNZ

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, y 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

112

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 que trasladen 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.

4.1.5. 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.¹³⁹

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, el desarrollo de la moralidad significa un crecimiento en las habilidades para desarrollar un sistema personal de valores y, consecuentemente, para desarrollar aquellas habilidades para elegir y actuar

¹³⁹ Véase José Bonifacio Barba, *op. cit.*, cap. III "El desarrollo moral de la personalidad", pp. 70-98.

112

moralmente. De ahí que otra manera 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 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 indoctrinación; 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,¹⁴⁰ 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.

¹⁴⁰ 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).

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 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.¹⁴¹

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,

¹⁴¹ Silvia Conde, "Formación ciudadana. Elementos para...", documento citado, p. 38.

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.¹⁴²

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:

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.
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.¹⁴³

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:

¹⁴² 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).

¹⁴³ 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.

112

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

De lo que 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.¹⁴⁴

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 por parte de otras instituciones por que se comparta esta metodología educativa. Esto también da la pauta para reorientar esfuerzos y 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".¹⁴⁵

¹⁴⁴ Philippe Perrenoud, *Diez nuevas competencias para enseñar*, tr. Anreú Judhit, 1.ª ed. SEP/ed. Graó, México, 2004.

¹⁴⁵ Ana María Rodino, *Educación para la vida en democracia...*, pp. 7 y 23.

—
DZ

Entre esas instituciones interesadas están los centros de maestros, institutos electorales de otros estados, la Dirección General de Desarrollo Curricular de la 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 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 Torres¹⁴⁶ 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, Rodríguez¹⁴⁷ 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 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.

¹⁴⁶ Rosa María Torres, "Contenidos curriculares", en *¿Qué y cómo aprender?*, México, SEP (Biblioteca Normalista), 1988, pp. 60-81.

¹⁴⁷ 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 en México [s/f].

1
D12

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.

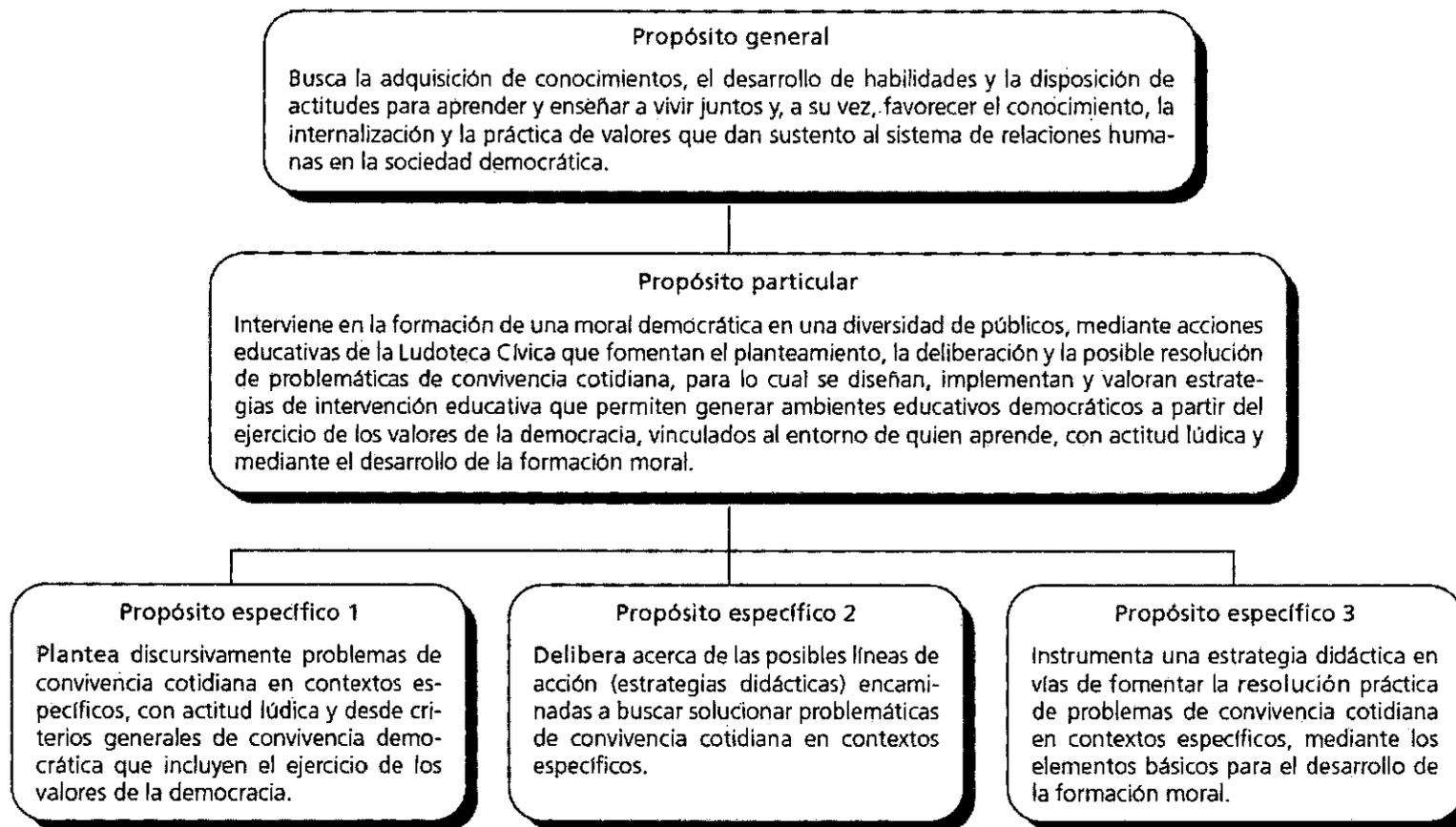
Sin embargo, es muy importante aclarar que no es posible dividir del todo los saberes requeridos para desempeñarse en cada tarea, puesto que en la realidad del hecho educativo no se puede estandarizar la enseñanza como una serie de pasos a seguir. Cada elemento debe percibirse como una herramienta que 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.¹⁴⁸

Finalmente, educadores y educandos se nombran *sujetos educativos* a lo largo de los esquemas que siguen, toda vez que los saberes necesarios para implementar esta metodología educativa se describen en dichos esquemas como 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 otros formadores interesados en replicar la presente propuesta.

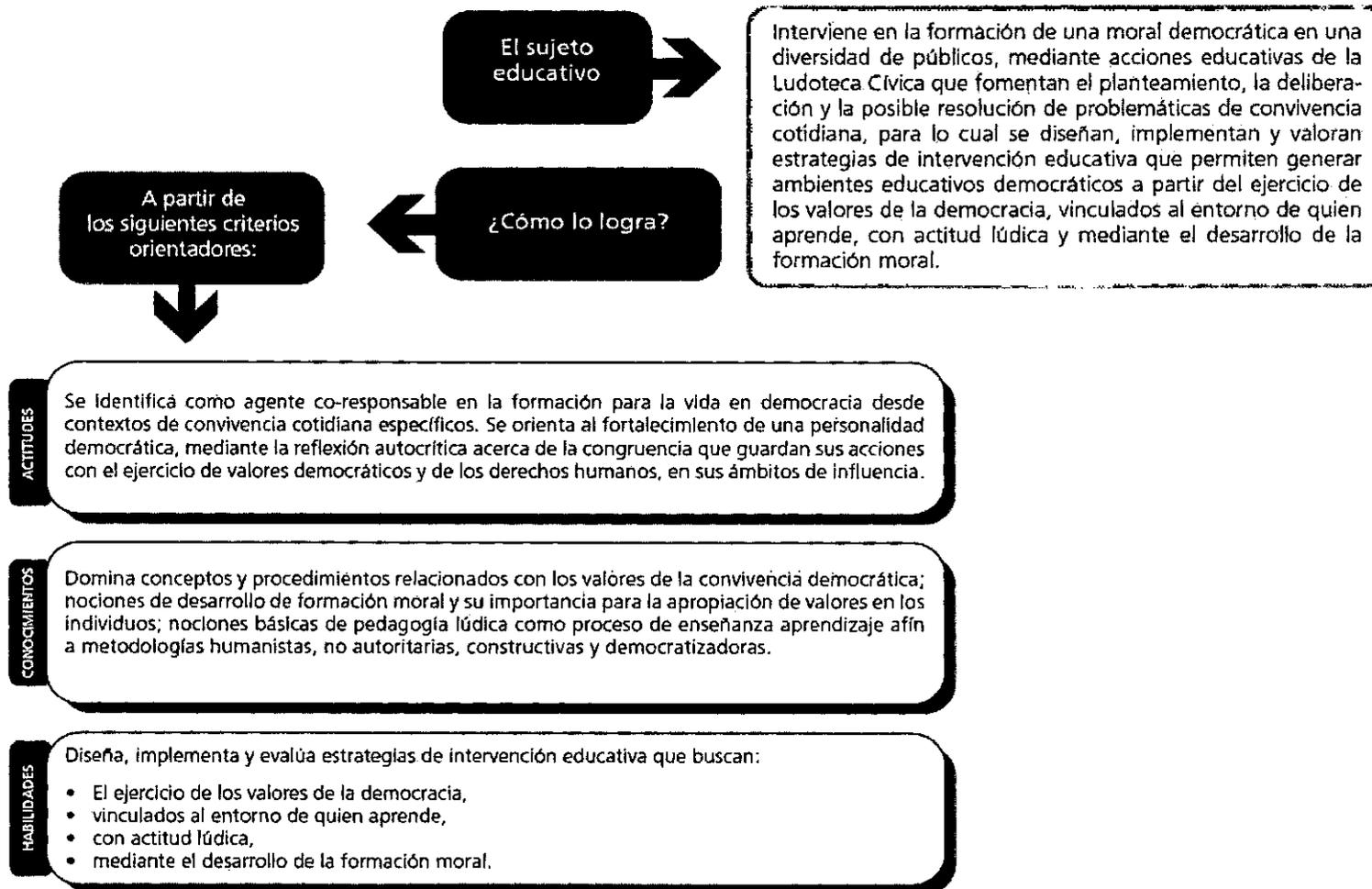
¹⁴⁸ Sergio Tobón, *Pensamiento complejo, desarrollo curricular y didáctica*, 2.^a ed., Bogotá, Eco ediciones, 2005, p. 89.

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



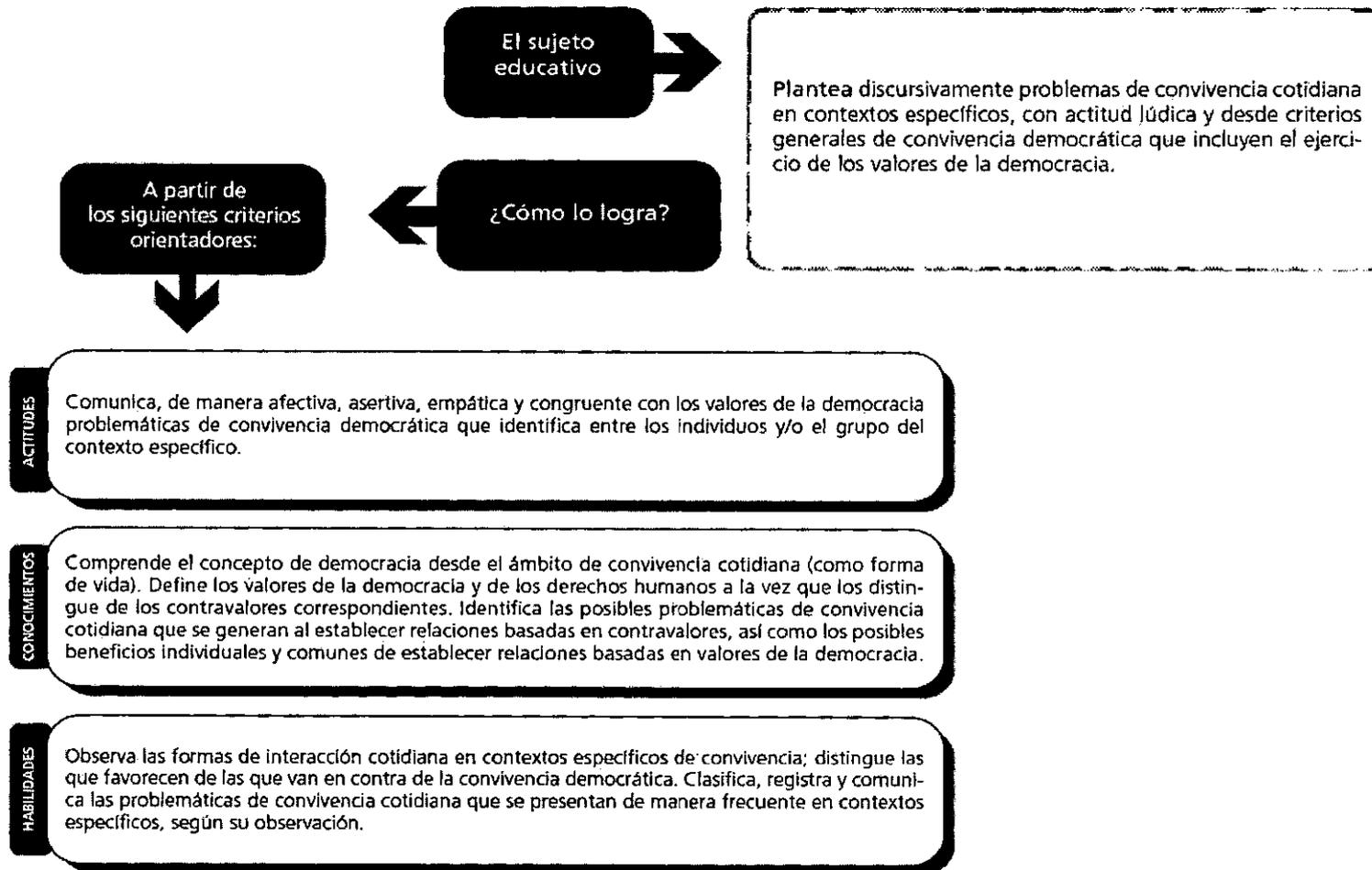
D172

Plan de trabajo del propósito particular



DNE

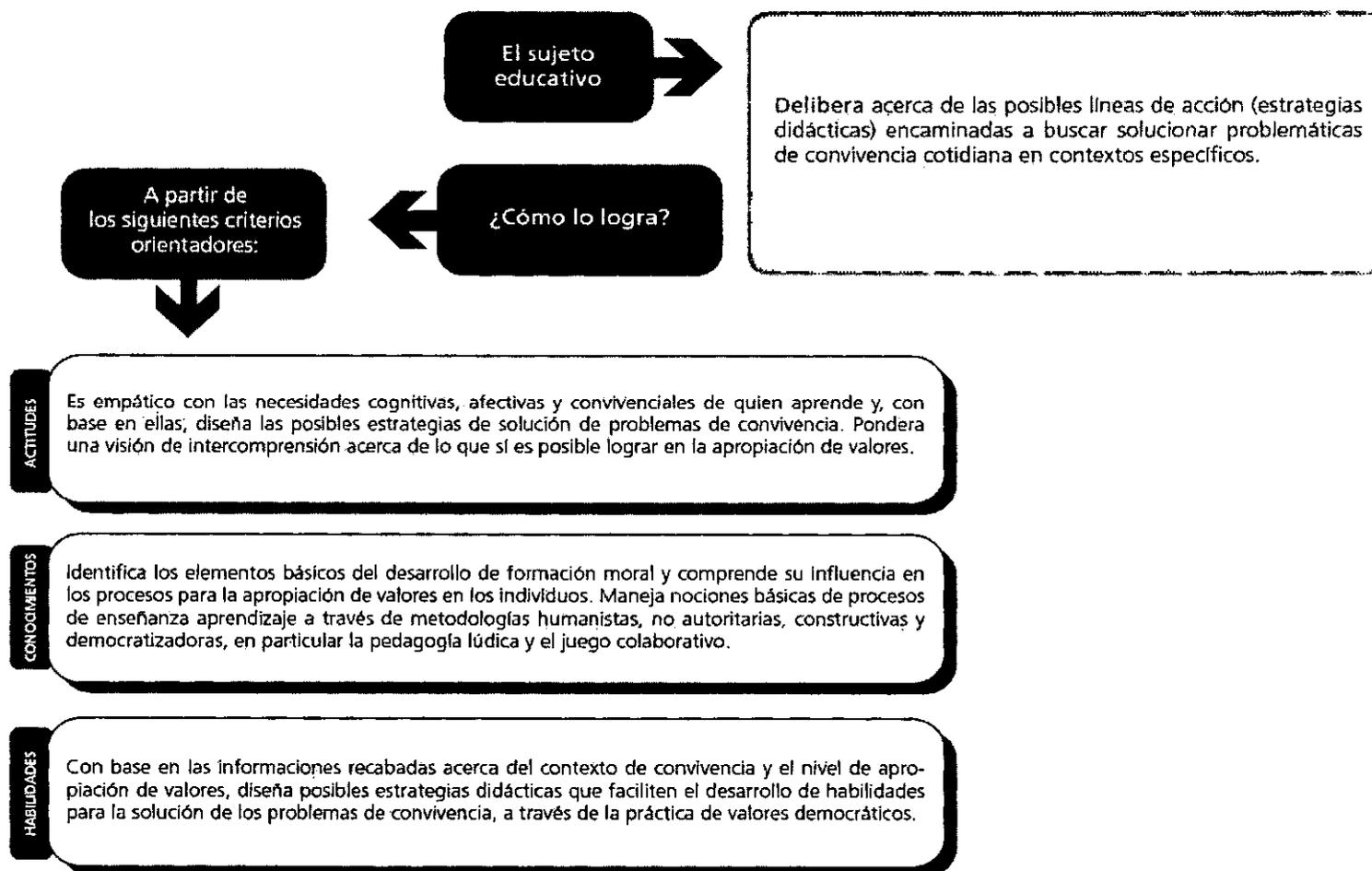
Plan de trabajo del propósito específico 1



112

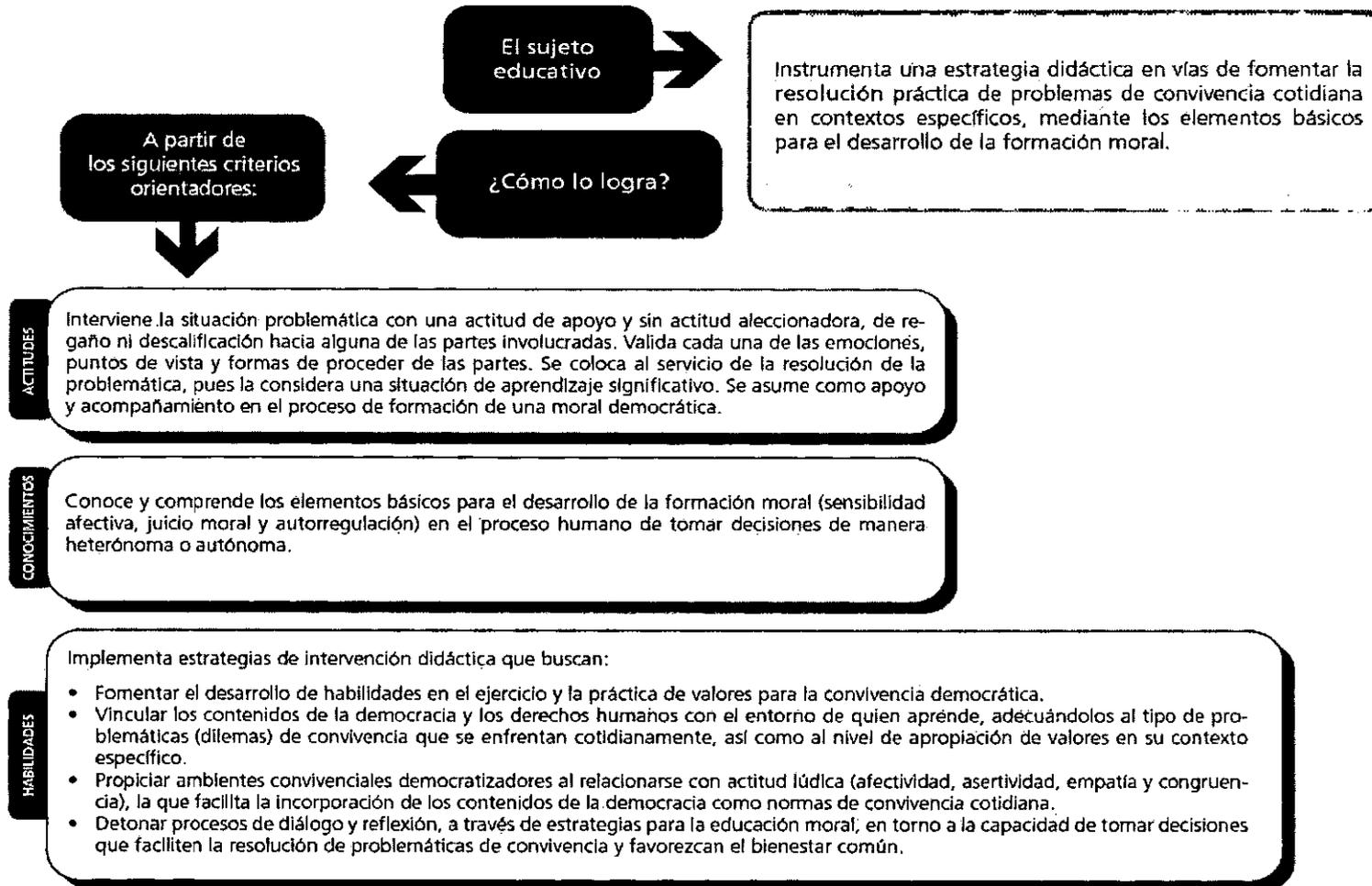


Plan de trabajo del propósito específico 2



DMZ

Plan de trabajo del propósito específico 3



PAZ

4.2.1 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 culturales¹⁴⁹

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.¹⁵⁰

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.

¹⁴⁹ PEC 2004-2005, documento citado, p.15.

¹⁵⁰ Silvia Conde, "Formación ciudadana. Elementos para un modelo pedagógico", documento citado, p.80.

112

Es ahora el momento de describir en qué consisten las piezas fundamentales con que se instrumentan las estrategias 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 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 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 encontradas en el camino¹⁵¹.

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 estrategias 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

¹⁵¹ Sergio Tobón, *op. cit.*, p. 110.

1
V
202

interdependientes, es decir, que se complementan unos con otros.¹⁵² 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.”

153

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 medio para la adquisición de otros conocimientos”.¹⁵⁴ 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 las que nos enfrentamos en la vida diaria.

¹⁵² Ana María Rodino, *Educación para la vida en democracia...*, p. 13.

¹⁵³ Juan Ignacio Pozo, *La solución de problemas*, México, Santillana, 1998, p. 146.

¹⁵⁴ Juan Ignacio Pozo, *op.cit.*, p. 138.

↑
↓
D02

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.

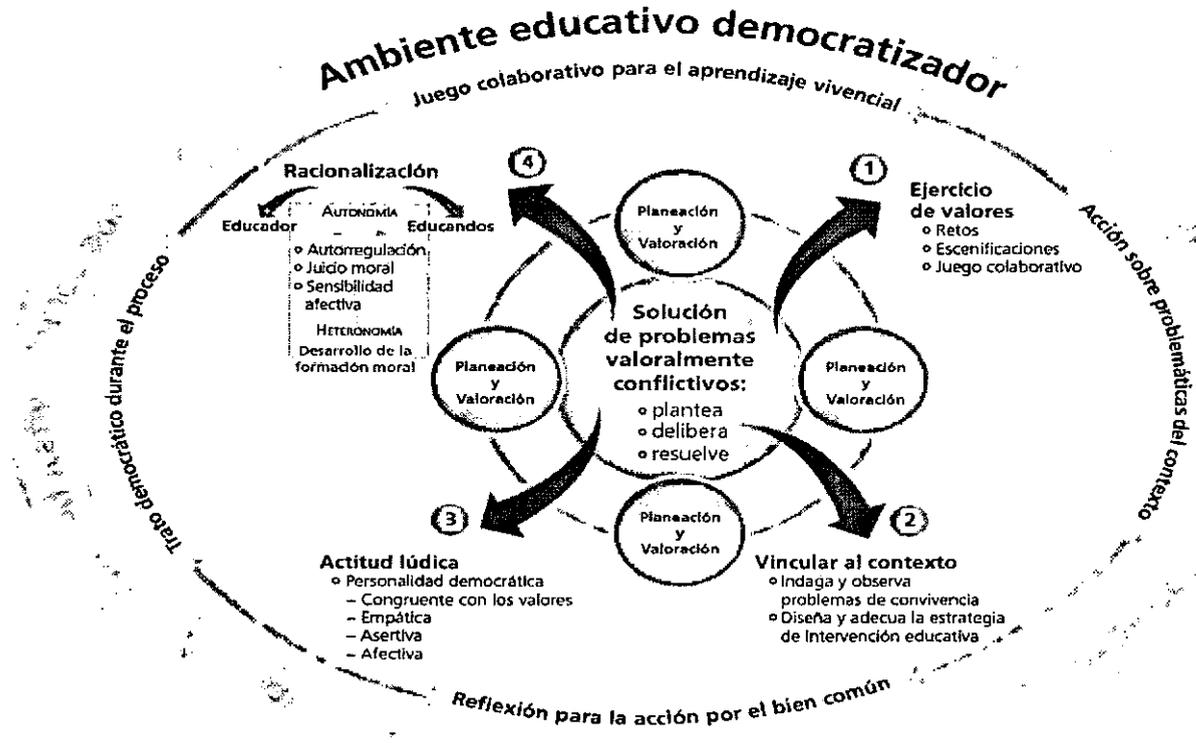
Con ayuda de la figura 7 se pretende dar una idea de la compleja relación que guardan los elementos que se instrumentan para articular una intervención educativa. La imagen no debe mirarse como una figura estática, sino en movimiento, con sus elementos conjugándose de manera distinta en cada etapa de 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 que abajo se presenta.

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.¹⁵⁵

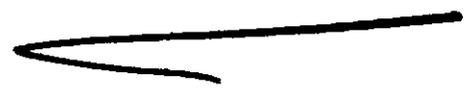
¹⁵⁵ Edgar Morin, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Medellín, Colombia, UNESCO, 1999, cap. II, "Los principios de un conocimiento pertinente", pp. 15-21.

1
D12

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



D112



Las estrategias de intervención educativa buscan:

1. Ejercicio de los 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 Barba¹⁵⁶ 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”.¹⁵⁷

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,

¹⁵⁶ José Bonifacio Barba, *op.cit.*, p. 112.

¹⁵⁷ Frida Díaz Barriga, *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*, México, Mc. Graw-Hill Interamericana, 2006, pp. XVI y XVII.



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 actividades¹⁵⁸ 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.
- 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 misma, desarrollo 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.

¹⁵⁸ Instituto Electoral del Distrito Federal, *Educación cívica y personalidad democrática*, op. cit., p. 20.

112

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".¹⁵⁹

Se está aludiendo aquí a las cuatro etapas que tiende a seguir el aprendizaje o desarrollo de habilidades¹⁶⁰ para lograr la adquisición de una destreza de manera progresiva:

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.

¹⁵⁹ Ana María Rodino, *Educación para la vida en democracia...*, op.cit., p. 21.

¹⁶⁰ Joseph O'Connor y John Seymour, *Programación neurolingüística para formadores*, tr. Jorge Luis Mustieles Rebullida, Barcelona, Urano, 1996, p. 39.

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",¹⁶¹ 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 lo constituye el carácter lúdico de las actividades.

Por una parte, se refiere al ambiente educativo que se genera, que se tratará con mayor detalle; por otra parte, se refiere al *formato* de las actividades, 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 pueden encontrar al final de este documento, donde se puede observar cómo a través de las representaciones escénicas se pueden abordar dilemas, tanto reales

¹⁶¹ Ana María Rodino, *Educación para la vida en democracia...*, p. 21.

1
D12

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." ¹⁶²

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 que en la actualidad 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 que les permitan 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.*

2. Vincular al contexto

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

¹⁶² Frida Díaz Barriga, *Enseñanza situada...*, op.cit., p. 3.



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" ¹⁶³

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 educativa 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

¹⁶³ Silvia Conde Flores, *Educación para la democracia*, op. cit., p. 170.



las cuestiones más particulares de la práctica o no de valores, 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 puede observarse en las fichas que corresponden a la representación teatral de “La marcha de las amenazas”.

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

1

202

resolverlos constructivamente por medio del diálogo y la negociación, sin acudir al recurso fácil de la imposición o la fuerza”¹⁶⁴

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.

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.¹⁶⁵ 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

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

¹⁶⁵ Consultado en José Bonifacio Barba, *op.cit.*, pp. 118-119.

112

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:

- 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 donde 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 Conde¹⁶⁶ 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 forma 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

¹⁶⁶ Silvia Conde Flores, *Educación para la democracia*, op. cit., p. 173-174.

✓
126

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, pues 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 al 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 como los que reportó la empresa evaluadora Benchmark

Es notable como 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 diferenciados¹⁶⁷

Para obtener una máxima efectividad en los programas de educación para la vida en democracia se necesita adoptar un enfoque de involucramiento activo en 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.

¹⁶⁷ Benchmark, Perspectiva e innovación educativa, "Evaluación de las acciones de la Ludoteca Cívica Infantil, noviembre de 2010, p. 21.

1
212

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.¹⁶⁸

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.¹⁶⁹

De acuerdo con Aroldo Rodríguez,¹⁷⁰ las actitudes que se forman durante el proceso de socialización provienen de procesos comunes de aprendizaje (reforzamientos¹⁷¹ 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 en general, b) una carga afectiva a favor o en contra de un objeto social, c)

¹⁶⁸ Ana María Rodino, *Educación para la vida en democracia...*, p. 19.

¹⁶⁹ 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.

¹⁶⁹ Aroldo Rodríguez, *Psicología social*, México, Trillas, 1991, pp. 81-87.

¹⁶⁹ Cualquier estímulo que aumenta la probabilidad de que una conducta se repita en un futuro, en *Diccionario de Psicopedagogía*, Barcelona, Océano Centrum, 2001, p. 256.

1
112

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.¹⁷²

¹⁷² Johan Huizinga, *Homo Ludens*, Madrid, Alianza/Emecé, 1972, pp. 27, 29, 55, 66.

1
↓
D12-

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 convención 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 colaborativo¹⁷³ 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.

¹⁷³ 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.

1
V
Drz

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.

Cada etapa que se alcanza desde el juego colaborativo en la evolución de un grupo¹⁷⁴ 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, pues 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.

¹⁷⁴ 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.

1
Diz

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 hacia 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 detonantes¹⁷⁵ 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.

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".¹⁷⁶ 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.

¹⁷⁵ Véanse los anexos.

¹⁷⁶ 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.

D12

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.¹⁷⁷

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 condiciones 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)".¹⁷⁸ En este sentido, bajo ninguna circunstancia se justifica que el educador señale la actitudes erróneas de los educandos (la burla, el golpe, el insulto, la actitud excluyente e intolerante) con actitud aleccionadora y mucho menos de regaño, significaría entonces usar la violencia para resolver un conflicto de violencia, como querer apagar el fuego con más fuego.

¹⁷⁷ Sylvia Schmelkes, *La formación de valores en la educación básica*, México, SEP, 2004.

¹⁷⁸ José Fernando Gómez del Campo Estrada, *Psicología de la comunidad*, 1.ª ed., México, Plaza y Valdez, 1999, p. 238. Citado por Raúl Ricardo Zúñiga Silva, *op. cit.*, p. 280.

1
112

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.¹⁷⁹

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 se traduce además de en una gran empatía, en una gran disposición y apertura hacia el

¹⁷⁹ Benchmark, *op. cit.*, p. 19.

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.¹⁸⁰

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".¹⁸¹

Es, según J. Kelly,¹⁸² 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.

¹⁸⁰ *Ibid.*, p. 21.

¹⁸¹ María Luisa Naranjo, "Perspectivas sobre la comunicación", en *Actualidades investigativas en educación*, México, INIE, 2005.

¹⁸² J. Kelly, *Entrenamiento de las habilidades sociales*, Bilbao, Desclée de Brouwer, 1998.

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?**"

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 antivallor: "¿Sabén?, 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 Martínez¹⁸³ 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

¹⁸³ Martín Miquel Martínez, *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela*. Biblioteca para la actualización del maestro. México, Secretaría de Educación Pública, 2000.

112

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.¹⁸⁴ 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. (Aquí)

En concordancia con la idea anterior, Guillermo García apunta:

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 puntilosamente 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.¹⁸⁵

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.

¹⁸⁴ Paulo Freire, "No hay docencia sin discencia", en *Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa*, México, Siglo XXI, 1996, pp.23-46.

¹⁸⁵ 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.

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.¹⁸⁶

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 escuchada, 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 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.¹⁸⁷

¹⁸⁶ Raúl Anzaldúa Arce, "Investigación sobre el docente y sus procesos subjetivos", en Juan Manuel Delgado Reynoso *et al.*, *op. cit.*, p. 199.

¹⁸⁷ Mariflor Aguilar Rivero, *op. cit.*, p. 33.

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 y se abre 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. He estado en veinte mil

1
D12

talleres, de superación personal y demás, y jamás me habían enseñado con una sonrisa".¹⁸⁸

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"¹⁸⁹

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.

Las estrategias de intervención educativa de la Ludoteca Cívica buscan 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 diseña 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

¹⁸⁸ Benchmark, *op. cit.*, p. 35.

¹⁸⁹ *Homo ludens*, *op. cit.* pp. 80 y 81.

211

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 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 significan lo mismo moral y ética, Sylvia 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.¹⁹⁰

¹⁹⁰ Silvia Conde, *Formación ciudadana...* Documento citado, p. 39

201

La educación moral se presenta como una de las dimensiones formativas del ser humano (intelectual, física, artística), aunque según Josep María Puig,¹⁹¹ 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 las personalidades de los sujetos.

Cuando en el ser humano aparece la necesidad de adaptarse a su medio natural, social, institucional, personal, esto compromete a los sujetos humanos 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 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

¹⁹¹ Josep María Puig, *La construcción de la personalidad moral...*, p. 14.

112

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.¹⁹² Las preguntas que el educador plantea no pueden ser siempre las mismas, porque las problemáticas de convivencia en cada contexto no son siempre las mismas, pero el educador tiene una estructura que lo guía en la elaboración de la cascada de preguntas que más oriente 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

¹⁹² Véase el anexo. Preguntas detonantes en el momento de cierre de cada actividad.

1
V
22

moral. Buxarrais¹⁹³ y Schmelkes¹⁹⁴ 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: 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, por lo tanto, elige cómo actuar ante las situaciones que se le presenten. 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 en el educador. Por eso aquí se describe de qué modo el educador fomenta en sí mismo estas capacidades de manera intencionada. En este ejemplo se parte de 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.¹⁹⁵

Sensibilidad afectiva por parte del educador al preguntarse: ¿Si yo me estuviera comportado como Alfredo, cómo me gustaría ser tratado? ¿Me gustaría que me llamaran

¹⁹³ M.R Buxarrais; , J. Miquel.; M Puig; J.Trilla, *La educación moral en primaria y secundaria*, México:, Secretaría de Educación Pública-Cooperación española, 1997.

¹⁹⁴ Sylvia Schmelkes, , *La formación de valores en la educación básica...* documento citado

¹⁹⁵ 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.

D12

la atención 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 por parte 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 han formado los educadores es tradicionalista con un estilo de autoridad muy alejado del que se espera de ellos, pues, como comenta Latapí,¹⁹⁶

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.

¹⁹⁶ Pablo Latapí, *El debate sobre los valores...*, op. cit.

1
200

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 formación moral se da en la dimensión personal del educador y en la dimensión de su desempeño profesional:

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 les trata como le gustaría ser tratado en caso de estar él mismo en la situación conflictiva.	Sensibilidad afectiva	El educador articula frases interrogantes que ayuden 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 la manera aleccionadora, impositiva, autoritaria, y la opción de intervenir desde la actitud lúdica, empática, afectiva, asertiva y congruente con los valores de la democracia.	Juicio moral	El educador con actitud lúdica ayuda al alumno a reflexionar mediante cuestionamientos 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.
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	Elige 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 moral, 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 hacia la autonomía, es decir, sólo de este modo el desarrollo de la formación moral se convierte en un proceso que forma la *personalidad*. Tiene que ver con los valores que el sujeto elige y con las 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 el cumplimiento de las mismas. 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 y, por tanto, el paso de reglas que eran cumplidas por motivaciones exteriores, al interior de la conciencia individual. 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.¹⁹⁷

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

¹⁹⁷ Josep M. Puig, *La construcción de la personalidad moral*, op. cit., pp. 116-129

DNZ

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 autoconocimiento como clarificación de valores que ayuda a que los alumnos conozcan lo que valoran y definir la propia jerarquía de los valores ¹⁹⁸

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 para enriquecer nuestra visión del mundo y colocan al alumno en el centro de su propio aprendizaje sin depender exclusivamente de la interpretación del profesor.¹⁹⁹

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

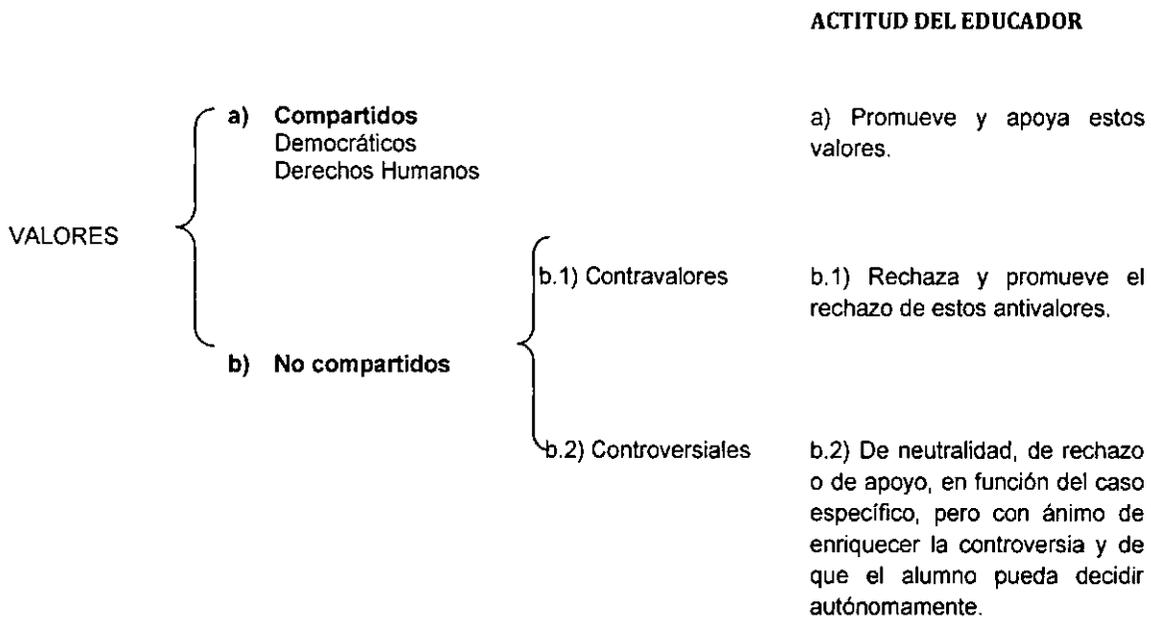
¹⁹⁸ Martín Miquel Martínez y J.M. Puig, *Educación moral y democracia*. Barcelona: Laertes, 1989, p. 203.

¹⁹⁹ Everardo García, *La pregunta como intervención cognitiva*, México, Noriega Editores Limusa, 2011, p. 15.

1
D12

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.²⁰⁰

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:²⁰¹



En tal propuesta los valores compartidos son aquellos que, en el contexto social, – sociedad, nación, comunidad– son aceptados de forma 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

²⁰⁰ Martín Miquel Martínez y J.M. Puig, *Educación moral y democracia* op. cit., p.157.

²⁰¹ 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.

1
M2

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 antivalores y controversiales:

Antivalores: 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 y ejercer un liderazgo democrático para 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.

D12

La Ludoteca genera un ambiente educativo democratizador, que busca generar las condiciones para resolver problemáticas de convivencia cotidiana a través de la práctica de valores democráticos, y, en este contexto, se estimula el desarrollo de la formación moral dando acompañamiento en el camino de la heteronomía hacia la autonomía o, cuando menos, hacia 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 o 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 democrática.

1
Dm2

V. Antecedentes generales de la Ludoteca Cívica Infantil: breve recorrido

5.1. La Ludoteca Cívica Infantil: inicio y consolidación de un proyecto

Para llevar a cabo un recorrido que registrara la experiencia de 13 años de las actividades de la Ludoteca Cívica Infantil, fue necesario hacer una revisión documental que describiera su enfoque, 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 llevó a cabo para observar la progresión de las directrices planteadas en cada uno de ellos 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.

5.1.1. Informe final de la etapa de pilotaje de la Ludoteca Cívica Infantil

Durante los primeros seis meses del año 2000²⁰², 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 miembro 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.

²⁰² 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 200- abril de 2001*. México, IEDF. La información ofrecida en este apartado ha sido retomada del informe referido.

1
D12

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.²⁰⁴

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:

²⁰⁴ *Ibid.*

1
072

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 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.²⁰⁵

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 permitiera 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.

²⁰⁵ *Ibid.*

1
D12

5.1.2. *Carpeta didáctica para la formación de valores en la democracia*

De la revisión de este documento que registra la experiencia de la Ludoteca Cívica,²⁰⁶ 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 12 años de edad, y que cursan de 4º a 6º grado de primaria.

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 como 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.*

²⁰⁶ 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.

112

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 donde 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 inconveniente²⁰⁷.

²⁰⁷ *Ibid.*

1
D12

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 la 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 adquieren un papel secundario frente al maestro que de manera discursiva y eminentemente teórica, transmite los conocimientos al grupo, que se limita a escuchar, apuntar y memorizar de manera tradicional.

En las actividades de la Luci, los alumnos participan en la toma de decisiones, en la definición de normas básicas para la organización de las tareas y la convivencia. Se estimula 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

1
Dn2

las actitudes que favorecen una convivencia en el marco de valores como respeto, tolerancia, diálogo, igualdad, deseables en una comunidad diversa y plural.

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

Porque 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, favoreció la motivación, participación y la autoafirmación que se requiere para desempeñar un papel protagónico en las actividades propuestas.

Se explicitaba un carácter formativo de las actividades, que significaba 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.

5.1.3. Educación cívica y personalidad democrática. Educar para la convivencia con vivencia. Manual para educadores

A cinco años de la publicación de la Carpeta didáctica,²⁰⁸ 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 desarrollan educación no formal en beneficio de la población del Distrito Federal.

Finalidad: Recuperar la experiencia, los aprendizajes y los referentes teórico-pedagógicos que la Ludoteca Cívica había generado a lo largo de siete 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. Esta fue la idea central: "Compartir con educadores de distintas instituciones y personal del propio IEDF el conjunto de saberes, estrategias y alternativas educativas prácticas de manera organizada para actualizar los procesos de formación continua y trabajo interinstitucional".²⁰⁹

Contenidos: Se desarrolló un marco conceptual que abordaba nociones fundamentales de democracia y ciudadanía, así como de la importancia de la educación cívica para ambas. Se analizó la relación que existe 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

²⁰⁸ Instituto Electoral del Distrito Federal, *Educación cívica y personalidad democrática*, op. cit. El presente apartado fue elaborado con información extraída del citado libro.

²⁰⁹ *Ibid.*

1
DIZ

esperaría, pudieran ser adaptados por el educador en función de las características particulares de sus espacios de actuación.

Los medios: En esta fuente 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 sustentan 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 un 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 un 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 democracia, 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

1
↓
202

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 abstractos 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 contribuye 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 es posible relacionarse a partir de los valores que se busca practicar.

1
D12

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 se había comprobado a lo largo de siete años de experiencia de la Luci, 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 es 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.

5.2. 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 entre 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 el año 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 abordados cada vez con mayor profundidad, puesto que, además de abordarse la dimensión conceptual del contenido, se buscaban permanentemente estrategias que

1
Diz

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 incorporan 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 sustenta 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 al 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

212

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 práctica 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

1
Dmz

condiciones de convivencia propicias para relacionarse a partir de valores democráticos.

- Un papel protagónico por parte de quienes aprenden, no sólo en las 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 notar 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.

5.3. Acciones emprendidas y productos obtenidos

Como resultado de las acciones emprendidas para dar atención a una diversidad de públicos destinatarios, se mencionan los esfuerzos realizados y los productos obtenidos que dan cuenta de la actualización de contenidos de las acciones educativas de la Luci, a

1

002

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.

1. La *Guía para la implementación de las presentaciones educativas de la Ludoteca Cívica Infantil* (2010) da cuenta de las características de la Ludoteca Cívica Infantil; de sus contenidos –valores de la democracia, principios básicos de sus actividades, objetivos, actividades y modalidades de trabajo– y propósito: integrar las referencias pedagógicas del trabajo implementado por la Luci, donde se incluye una descripción de las actividades, representaciones, juegos y 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; las modalidades en las que se desarrollan; incluye un apéndice en el que se resumen las actividades desarrolladas por modalidad de presentación; las cartas descriptivas especifican los contenidos a ser abordados por sesión, así como los objetivos particulares, específicos y de operación que para ello han de ser tratados en cada sesión; las cartas descriptivas se vinculan a su vez en fichas descriptivas que señalan los diversos elementos que han de ser considerados en su implementación, como el espacio físico requerido, la descripción de la actividad, las indicaciones necesarias o la estrategia didáctica sugerida, por mencionar algunos.²¹⁰

La Guía se encuentra disponible para que otros agentes educativos, promotores, educadores y organismos o instituciones interesadas en el tema de educación para la vida en democracia, interesados en 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.

²¹⁰ 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.

1
DNC

2. Acciones educativas con madres, padres de familia, tutores y/o responsables de crianza. Con esta acción se buscó abrir un espacio propicio para el desarrollo de habilidades necesarias para que los miembros de la familia aprendan a convivir democráticamente en la familia, a partir de la apropiación y ejercicio de valores como dialogar, participar, compartir responsabilidades y ser tolerantes. Las acciones educativas se implementan en dos modalidades:

2.1. *Microtaller para padres: Educar para el desarrollo de valores en la familia.* (2011)

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 integrantes de la familia.

El objetivo educativo busca el desarrollo de la capacidad de los participantes en la aplicación de 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.²¹¹

2.2. *Taller escuela para padres: padres maestros, maestros padres* (2011)

Tiene el propósito de ofrecer a los participantes diversas estrategias que les permitan comprender, apoyar e intervenir en el proceso de educar en valores cívicos a sus hijos. Entre otros objetivos, 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 acerca de la conveniencia de favorecer la educación y el desarrollo de valores de la democracia en sus hijos, y exhortar a los padres a reconocer las maneras de asumir, practicar y vivir esos valores.²¹²

²¹¹ Instituto Electoral del Distrito Federal. *Microtaller para padres: Educar para el desarrollo de valores en la familia*, México, IEDF, 2010, p. 4.

²¹² Instituto Electoral del Distrito Federal *Taller escuela para padres: padres maestros, maestros padres. Guía del instructor*, México, IEDF, 2010, p. 4.

1002

2.3. Taller: Soy padre de familia, ¿cómo estoy educando a mis hijos...?

Propone una mirada interior. Estructurado en dos ejes temáticos: Yo formador; y ¿Qué tipo de padre soy? (2013) ²¹³

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.

3. Acciones educativas con docentes

3.1 Microtaller *El papel del docente en el desarrollo de valores de la democracia:*

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 que le permitan mejorar su labor educativa.

De manera paralela, por la importancia que tienen como posibles replicadores de prácticas democráticas en la vida cotidiana de la sociedad, ha surgido la necesidad de trabajar con otros formadores, como son funcionarios públicos de diversas instituciones, a quienes en su caso se atiende con acciones educativas diseñadas de manera *ex profeso*.

4. Evaluación externa de la Ludoteca Cívica Infantil. De esta acción se obtuvieron dos productos:

4.1 *Evaluación de las acciones de la Ludoteca Cívica Infantil (Luci).*

Durante el año 2010, una de las acciones emprendidas con la Ludoteca fue implementar una evaluación del otrora proyecto Acciones y procesos de formación

²¹³ 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.

1
D12

en valores de la democracia, por medio del cual se buscaría 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 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 por medio de la operación de intervenciones educativas que se implementan regularmente en planteles educativos, pero que también se ofrecían 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 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 aplicados en la evaluación, en la síntesis de conclusiones y recomendaciones²¹⁴ 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.

²¹⁴ Benchmark, *op. cit.*, 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.

- 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 donde 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.

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.

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

A large, stylized handwritten mark, possibly a signature or initials, consisting of a vertical line with a hook at the top and a horizontal line at the bottom, resembling a 'V' or 'W' shape.

buscar los puntos de acuerdo necesarios para establecer algún tipo de relación con éstas u otras instituciones.

4.2 Seguimiento y evaluación a largo plazo de la Ludoteca Cívica Infantil. En septiembre de 2011 se implementó una propuesta de mecanismos de seguimiento y evaluación a largo plazo de la Ludoteca Cívica Infantil.²¹⁵ Una vez aprobada, la implementación de la propuesta también se llevó a cabo con la evaluadora Benchmark, que ya conocía a la Luci. La propuesta contiene una proyección de la evaluación a largo plazo durante tres ciclos escolares: 2011-2012; 2012-2013 y 2013-2014.

El objetivo de la evaluación a largo plazo fue 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 propone pretende, 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.

Sin embargo, por razones presupuestarias institucionales, la propuesta sólo se implementó durante el ciclo escolar 2011-2012, de cuya síntesis ejecutiva, conclusiones y recomendaciones,²¹⁶ se refiere lo siguiente.

Como resultado de la evaluación durante el ciclo escolar referido, la evaluadora 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.

²¹⁵ 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 la Segunda Sesión Extraordinaria, el 28 de septiembre de 2011.

²¹⁶ Véase Benchmark, "Servicio para la implementación de seguimiento y evaluación a largo plazo de la Ludoteca Cívica Infantil (Luci)", Síntesis ejecutiva / Conclusiones y recomendaciones, octubre de 2012.

1
D12

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 serie 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.

Asimismo, señala 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 que la combinación de contenidos significativos, metodologías de impartición, alternativas eficientes y poblaciones receptoras, 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.

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.

A partir de las acciones señaladas arriba, la idea que prevalece en la Ludoteca Cívica es reconfigurar los procesos formativos que promueve y a la vez llevarlos a otros públicos beneficiarios. La pregunta que se plantea es cómo los destinatarios —niños y niñas, alumnos, adolescentes, jóvenes, mujeres, hombres, funcionarios, etc.—, como personas, pueden aprender a ser respetuosos, responsables, críticos, autónomos, solidarios, cooperativos y tolerantes, entre otros ideales; y una posible

respuesta es que las actividades que se ofrezcan desde la Ludoteca Cívica se diseñen de manera sistemática con base en las ideas que subyacen en la educación en y para la vida en democracia, así como en la práctica de las experiencias y vivencias en las que se abordan los valores y las actitudes propias de la democracia vista como cultura y forma de vida, en donde su vivencia y su práctica constituyen un horizonte amplio y sin limitaciones de edad, tiempo o espacio, en todas las esferas de la convivencia con uno mismo y con el otro.

—
DNZ

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, 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 FLORES, 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 ARCEO, Frida y Gerardo Hernández Rojas, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, 3.^a ed., Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México, Mc Graw Hill, 2010.

DÍAZ BARRIGA ARCEO, 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 Landivar, 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.

1
↓
D112

—, *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*, Dirección Ejecutiva de Capacitación Electoral y Educación Cívica, Comisión de Capacitación Electoral y Educación Cívica. Segunda Sesión Extraordinaria, 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.

LATAPI, 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*. Premia. México. 1984

202

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.

RÓDRIGUEZ, 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.

1
2011

TOBÓN, Sergio, *Pensamiento complejo, desarrollo curricular y didáctica*, 2.ª ed., Bogotá, Eco ediciones, 2005.

TORRES, José Alfredo y Vargas, Lozano Gabriel. *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 Asdi, Agencia Danesa de Cooperación Internacional DANIDA.

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].

1
Dn2

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

Bianchi Zizzias, 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].

Conde, Silvia L. "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].

Díaz

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].

Estupiñan, Sáenz y Forero, "La interdisciplinariedad: una opción para el trabajo pedagógico", [s.f.], <[www.iered.org/archivos/Proyecto_CTS La interdisciplinariedad.pdf](http://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, número 73, marzo 2008, <<http://www.nodulo.org/ec/2008/n073p03.htm>> [consulta hecha el 11 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://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/6216/5732>>, [consulta hecha el 20 de junio de 2013].

Martín Barbero Jesús, "Saberes hoy: diseminaciones, 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/pedagogicasespecializado/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 en su 28.^a reunión, Francia, noviembre de 1995,

1
|
D12

<<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://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/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*, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Santiago de Compostela, <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, UNAM <<http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/5/2466/10.pdf>> [consulta hecha el 19 de febrero de 2014].

<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].

↓
200

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

Bokser Liwerant Judit, "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, en la ciudad de México, D.F., el 8 de octubre del 2013, archivo electrónico facilitado por el Conapred.

"Equidad de Género", taller impartido a los funcionarios del Instituto Electoral del Distrito Federal por el Instituto de las Mujeres de Distrito Federal, Inmujeres, 2011, material de estudio en archivo electrónico.

Bucio Mújica, Ricardo, "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 Tercer Curso Internacional de Alta Formación: "Políticas públicas de igualdad para una sociedad de derechos", México, Conapred, 2013, archivo electrónico.

Zepeda, Ana María, "Las mil y un dinámicas", conferencia dictada en el Seminario de Desarrollo Humano, impartido por la Asociación de Superación por México (Asume), A.C., el 13 y 14 de febrero de 2014 en el Auditorio Telcel, Plaza Carso, México, D.F.

1. Ejemplos de fichas descriptivas de actividades de la Ludoteca Cívica, para su implementación en campo

Uno de los elementos metodológicos en los que opera la Ludoteca Cívica es el que se fundamenta y vincula al entorno de quién aprende; esta articulación se da a partir de la recuperación de las experiencias y conocimientos previos de aprendizaje que poseen los educandos; en este universo se busca la observación y en un grado de complejidad superior, el análisis de situaciones, la solución de problemáticas y dilemas cívico morales que se orientan hacia contextos conocidos e inmediatos cercanos a la vida cotidiana de los educandos en cuya estructura se identifican cómo son las relaciones interpersonales en las esferas del núcleo familiar; en los grupos de amigos en los diferentes espacios de socialización; en la escuela como una de las instituciones más representativas; particularmente en el barrio o comunidad vecinal, en la iglesia, y en otras instituciones culturales y en la ciudad en general.

Desde estos lugares y con la diversidad de sus escenarios, es conveniente recordar que se generan imaginarios sociales compartidos, en donde las personas construyen su mundo muy particular; por lo que se busca en las actividades implementadas se desarrollen ambientes propicios para favorecer la apertura de ese mundo a los otros, con el propósito de que los educandos experimenten y se apropien de sus aprendizajes significativos considerando que los contenidos de la educación en y para la vida en democracia se constituyen en herramientas axiológicas para la convivencia.

En el cuadro 1 se observa cómo los mismos contenidos educativos y las mismas actividades didácticas se pueden desarrollar con diferentes públicos, a través de vincular el contenido educativo del entorno de quién aprende.

Para ello es necesario llevar a cabo una detección del estado en el que se encuentra el grupo y que revela sus necesidades: observar, indagar, preguntar e investigar y caracterizar el estado de la convivencia de las personas que conforman el grupo que será objeto de intervención educativa; su problemática de interrelación personal, sus herramientas y habilidades que practican para resolver esas problemáticas, e identificar su nivel de desarrollo psicoafectivo, es decir implica echar una mirada general a sus relaciones humanas desde el campo de los afectos y emociones; contacto físico personal,

—
DIZ

su comunicación verbal, corporal y no verbal, las formas de mirar al otro, los acercamientos o distanciamientos entre los integrantes del grupo y sus emociones en general por ejemplo.

La obtención de información que proporcionan estos elementos, permitirá determinar o al menos caracterizar el contexto social en el que se relacionan; su cultura y creencias, sus valores etc., lo que permitirá entonces adaptar las actividades programadas y el contenido que habrá de orientar las actividades y el discurso del educador; con esto se puede potencializar que el aprendizaje sea significativo y muy cercano a la realidad de los educandos.

Las acciones que se presentan a continuación tienen la intención de ejemplificar como es que la misma actividad se adecua a las necesidades del entorno de quien aprende vinculándola a su contexto.

En el cuadro 1 se presentan actividades de integración; la escenificación "La marcha de las Amenazas", el valorómetro, las actividades del diálogo y de participación para abordar contenidos, son un claro ejemplo de cómo estas herramientas pedagógicas son *operacionalizadas*, lo que constituye la fortaleza de las intervenciones educativas de la Luci y su aceptación por parte de los destinatarios.

1
202

Figura 1. Cuadro de acciones que refleja las actividades de apertura, desarrollo y cierre, destinados al público en general o a un público específico, a partir del abordaje de diferentes o mismos contenidos temáticos.

Contenido Educativo	Actividades de Apertura	Tipo de público
Mismo contenido educativo	Diferente actividad	Diferente público
Ambiente educativo democrático	Gente con gente	Público en general
	Congelados	
	Patio de vecinos	
Actividades de Desarrollo		
Mismo contenido educativo	Misma actividad	Diferente público
Diferencia entre valores de la democracia y contravalores	La Marcha de las Amenazas	Preescolar
		Infantil
		Adolescentes
		Docentes y directivos
Mismo contenido educativo	Diferente actividad	Diferente público
Participación	Sillas cooperativas	Público en general
	Espacio vacío	Adultos
Mismo contenido educativo	Diferente actividad	Diferente público
Diálogo	El globo cooperativo	Público en general
	Construir y reconocerse en el diálogo	Adultos
Actividades de Cierre		
Diferente contenido educativo	Misma actividad	Diferente público
Diferentes e iguales	Valorómetro	Niños y niñas
Diálogo y comunicación no verbal		Docentes, madres y padres de familia

La lectura del cuadro anterior, permite distinguir que un mismo contenido educativo (por ejemplo integración), se aborda a través de diferentes actividades (gente con gente, congelados y patio de vecinos), destinadas a público en general. La organización de las actividades de aprendizaje se desarrolla a partir de la definición de tres momentos didácticos: de apertura, desarrollo y cierre.

1. ACTIVIDADES DE APERTURA

En las que 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.

Objetivo: promover la integración de los educandos que conforman el grupo por medio del contacto visual y corporal.

1
✓
202

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.

Ficha descriptiva 1:

Nombre de la actividad	Gente con gente
Duración	10 min
Espacio requerido	Patio o salón sin mobiliario.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> No aplica.
Temas por abordar	<ul style="list-style-type: none"> No aplica.
Intención educativa	<ul style="list-style-type: none"> Disponer a los participantes en una actitud de escucha, observación y participación para favorecer la integración grupal y el desarrollo de las actividades de desarrollo.
Intención operativa	<ul style="list-style-type: none"> Integrar al grupo de participantes
Descripción de la actividad	<ul style="list-style-type: none"> Técnica que favorece la integración grupal por medio de indicaciones que permiten establecer entre los asistentes, contacto visual e interacción corporal, desplazándose en el espacio físico asignado para el desarrollo de la actividad.
Indicaciones	<ol style="list-style-type: none"> El facilitador solicita a los integrantes del grupo caminar en diferentes direcciones por todo el espacio, evitando caminar en círculo. Pide al grupo hacer movimientos corporales: levantar los brazos y manos, mover lentamente la cabeza y los hombros, saltar, etcétera. Al caminar pide a los participantes que si coinciden con algún compañero, establezcan y mantengan contacto visual sonriendo simultáneamente. Cuando el facilitador exprese la frase <i>gente con gente</i> se unirán en grupos de dos, de tres o de más personas según se les indique. En el transcurso del ejercicio el facilitador mencionará las partes del cuerpo que deberán tener contacto, por ejemplo: codo con codo, rodilla con rodilla, palma de la mano izquierda con palma de la mano izquierda, etcétera, evitar tocar otras partes del cuerpo que inhiban el trabajo. Para deshacer las parejas o grupos formados informará: <i>caminamos por el espacio</i>. Los integrantes continuarán con su desplazamiento y el facilitador repetirá las indicaciones de la tres a la seis. El juego termina cuando el facilitador dice <i>gente con gente todo el equipo</i> e indica las partes del cuerpo que deberán tener contacto. El facilitador concluye agradeciendo su participación y les solicita que formen un círculo para reflexionar sobre la actividad. <ul style="list-style-type: none"> Variante: Después de haber jugado un par de veces o percatarse de apatía en el equipo, el moderador podrá pedir a un participante que elija las partes del cuerpo a tener contacto, esto sirve para involucrarlos e integrarlos como equipo.
Estrategias didácticas	<p>El facilitador plantea a los participantes las siguientes preguntas y recupera las respuestas significativas para cerrar la actividad con un comentario.</p> <p>Preguntas de reflexión</p> <ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo se sintieron jugando? ¿Consideran importante el juego para relacionarse con los otros?

172

	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se sintieron al tener contacto con otras personas? • ¿Se sintieron integrados? • ¿Sienten que el ambiente del grupo es diferente en este momento que al inicio del taller?
<p>Observaciones</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 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. • 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 al trote promoviendo el movimiento del cuerpo. • Se sugiere pedir como máximo dos partes del cuerpo a tener contacto en cada etapa de <i>gente con gente</i>. • Si alguien queda sólo en el momento de hacer 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.

2002

Objetivo: Lograr integración del grupo a través del movimiento y el juego para generar disposición a participar en las actividades subsecuentes.

Con esta actividad se genera un alto nivel de energía en el grupo, disponiendo a los participantes a tener una actitud entusiasta para continuar con las siguientes acciones.

Ficha descriptiva 2:

Nombre de la actividad	Congelados
Duración	0° 15'
Espacio requerido	Patio o espacio amplio para correr (es importante revisar que no exista nada que pueda ocasionar un accidente como coladeras, hoyos, cubetas, etcétera)
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Un pañuelo o pelota suave y pequeña
Temas por abordar	<ul style="list-style-type: none"> • Acordar compromisos de convivencia a partir de la participación, justicia y respeto
Intención educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer el beneficio colectivo de la participación y promover la integración del equipo a través de una actividad física
Intención operativa	<ul style="list-style-type: none"> • Mover a los participantes después de una actividad en la que permanecieron sentados
Descripción de la actividad	<ul style="list-style-type: none"> • Un integrante del equipo tiene el propósito de <i>congelar</i> –inmovilizar– al resto de sus compañeros, quienes tienen la misión de descongelarse entre sí
Indicaciones	<ol style="list-style-type: none"> 1. Delimitar un espacio de juego y explicar las reglas: <ul style="list-style-type: none"> • Sólo puede jugarse en el espacio acordado para ello • Se congela tocando suavemente al compañero • Se puede realizar llevando o no la cuenta de los congelados • Podrán formar bases para evitar ser tocados • Un participante puede separarse voluntariamente, si así lo desea 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 de ellos deberá decir: <i>congelado</i> 3. Los integrantes que sean congelados deberán detenerse. La forma de congelarse es quedándose parados 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 forma con sus brazos y abrazarlo para que pueda seguir corriendo y evitar que sea congelado una vez más 4. Cada uno de los jugadores deberá llevar mentalmente la cuenta de la cantidad de compañeros que logró descongelar 5. Finalmente se realiza un recuento para identificar el número máximo de descongelados por un solo jugador, además de comentar la participación de todos en el juego
Estrategias didácticas	<ul style="list-style-type: none"> • 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? ¿Todos respetaron las reglas establecidas?



012

	<ul style="list-style-type: none">• El educador recupera las respuestas clave para usarlas en la actividad de cierre a manera de realimentación
Observaciones	<ul style="list-style-type: none">• Observar el cumplimiento de la reglas• Procurar que el juego sea ágil y entretenido• Evitar cualquier forma de agresión, todos somos responsables de cuidarnos y cuidar a los compañeros• Esta actividad está dirigida a niños, niñas, jóvenes, docentes, padres y madres de familia y adultos en general.

•
|

DNZ

Objetivo: Que los participantes compartan diversos temas de interés común con la intención de que se conozcan y se integren.

A partir de esta actividad donde se da el intercambio de maneras de pensar, de sentir y de actuar, se logra sensibilizar a los participantes para propiciar una óptima integración.

Ficha descriptiva 3:

Nombre de la actividad	Patio de vecinos
Duración	0° 20'
Espacio requerido	De preferencia cerrado y sin mobiliario
Materiales	• No aplica
Temas por abordar	• No aplica
Intención educativa	• Disponer la actitud de los participantes para interactuar y construir aprendizajes en grupo.
Intención operativa	• Que los participantes se integren y se
Descripción de la actividad	<ul style="list-style-type: none"> • Se solicita a los integrantes del grupo formar dos círculos concéntricos con igual número de integrantes. • El círculo interior girará hacia su lado derecho y el círculo exterior lo hará en dirección contraria, es decir, hacia su izquierda, al mismo tiempo que entonan una canción propuesta por ellos. • Los círculos deberán detenerse cuando el moderador lo indique, los integrantes del círculo interior girarán hasta encontrarse frente a frente con un integrante del círculo exterior; ambos se tomarán de las manos y platicarán sobre algún tema propuesto por el monitor.
Indicaciones	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formar un gran círculo. 2. Enumerar a los integrantes con el número uno y el número dos, sucesivamente. 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. 4. A los números dos se les solicitará que, de igual manera, se tomen de las manos y conformen un círculo exterior. 5. El moderador pedirá que, al ritmo de una canción, el círculo interior gire hacia el lado derecho y el círculo exterior hacia el lado contrario, es decir, hacia el lado izquierdo, sin soltarse de las manos. 6. Después de haber girado un par de veces entonando la canción, el moderador indicará que los círculos se detengan. 7. Se solicitará a los integrantes del círculo interior que giren para quedar frente a frente con algún integrante del círculo exterior. 8. Posteriormente se tomarán de las manos con la persona que tengan enfrente y platicarán sobre un tema propuesto por el moderador. 9. Después de un rato de platicar, el moderador indicará que es momento de despedirse o de sacar conclusiones, si así lo desean. 10. El moderador repetirá la secuencia de indicaciones de la 5 a la 9 para dar paso a un nuevo tema y a nuevas parejas, las veces que lo considere necesario.
Estrategias	• Preguntas de reflexión



Diz

<p>didácticas</p>	<p>¿Cómo se sintieron jugando? ¿Les gustó? ¿Durante el desarrollo de la actividad sintieron alguna modificación en su cuerpo? ¿Pudieron conocer un poco más de alguien? ¿Se sintieron más integrados? ¿Qué sintieron al estar tomados de la mano de otra persona?</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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. • Dependiendo de la edad y la actitud de los integrantes, se plantearán las canciones. Si el equipo está dispuesto, pueden proponerse canciones infantiles o de cualquier género que sean 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 de lo impersonal y cotidiano hasta lo personal, promoviendo el respeto por la privacidad. Ejemplo: <ul style="list-style-type: none"> • 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)
<p>Observaciones</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Si coinciden personas del mismo género, hombres con hombres, y no desean 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 el ejercicio, el moderador preguntará si tienen las reglas claras. • Se promoverá la participación de todos motivándolos a cantar, si el moderador empieza 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.



012

2. ACTIVIDADES DE DESARROLLO

Con estas acciones se puede abordar los contenidos propuestos para dar paso a vivenciarlos de manera colectiva, lúdica y reflexiva.

Objetivo: Los participantes contrastarán y apreciarán los valores de la convivencia democrática y los contravalores que la amenazan.

Con esta actividad se logra que los participantes identifiquen las amenazas que afectan negativamente su convivencia y las distinguirán de los valores que posibilitan una convivencia social democrática.

Ficha descriptiva 1:

Nombre de la actividad	La marcha de las amenazas de la convivencia
Duración	00° 30'
Espacio requerido	Espacio cerrado
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Teja • Cinta adhesiva • Carteles de valores (diálogo, responsabilidad, justicia, igualdad, respeto, legalidad, tolerancia, participación) • Carteles de amenazas (violencia, irresponsabilidad, injusticia, ilegalidad, intolerancia, apatía) • Un cartel con la leyenda: <i>La democracia es un conjunto de valores que nos permite convivir</i> • Vestuario
Temas por abordar	<ul style="list-style-type: none"> • Diferencia entre valores de la democracia y los contravalores en la vida cotidiana
Intención educativa	<ul style="list-style-type: none"> • 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 a la democracia como un conjunto de valores que nos ayuda a convivir
Intención operativa	<ul style="list-style-type: none"> • No aplica
Descripción de la actividad	<ul style="list-style-type: none"> • Representación interactiva que propone cumplir el reto de que los participantes identifiquen a las amenazas de la convivencia a través de ejemplos de su vida cotidiana
Indicaciones	<ul style="list-style-type: none"> ○ Seguir las indicaciones descritas en el guión al final de la ficha
Estrategias didácticas	<ul style="list-style-type: none"> • Con el apoyo de los carteles, se plantean las siguientes preguntas para construir la definición de democracia: ¿Qué nos permitió vencer a las amenazas de la convivencia?



DRZ

	<p>¿Qué se forma cuando se juntan todos los valores? ¿Un sólo valor forma la democracia? ¿Por qué? El educador recupera las respuestas clave para usarlas en la actividad de cierre a manera de realimentación</p>
<p>Observaciones</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se recomienda que el Coordinador modere esta actividad con la finalidad de que el público observe la disposición al juego de los educadores con quienes mantendrán interacción • En esta actividad un sólo educador mantiene la atención y escucha del grupo, para lograrlo conviene conservar la actitud de juego ante lo que propone la misión • 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 donde 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 más inmediata un reflejo de su propia convivencia y con ello captar y mantener su atención • El coordinador concluye esta actividad poniendo 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 aplicar en diferentes públicos (preescolar, primarias, secundarias, docentes, padres de familia), sólo es importante vincular los ejemplos a población atendida

0112

Ficha descriptiva 1.1:

Nombre del anexo	Guión de "La marcha de las amenazas de la convivencia" para público preescolar.
Indicaciones	<p>- Escenario</p> <p>Deberán pegarse en la pared del salón y de frente a los niños, carteles que llevan escrito el nombre de valores y otros con amenazas, dispuestos de la siguiente manera: de lado izquierdo se colocan los correspondientes a las amenazas de la convivencia (violencia, irresponsabilidad, injusticia, ilegalidad), al centro se coloca el cartel con la leyenda de: "La democracia es un conjunto de valores que nos permite convivir.", y de lado derecho, los carteles con los nombres de los valores (diálogo, responsabilidad, justicia, igualdad, respeto, legalidad).</p> <p>- Planteamiento inicial del moderador</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 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. 2. Mencionar que la misión se trata de ayudar niñas y niños que estén contaminados por las amenazas de la convivencia y que no pueden convivir con nadie. El problema es que ellas y ellos no se han dado cuenta de cómo amenazan la convivencia por eso, la única forma de ayudarles a resolver sus problemas es congelando el momento y echándoles unos polvos mágicos hechos de valores. Para eso es necesario utilizar un congelador y los polvos mágicos de valores –imaginarios- que serán simulados unos con su mano derecha y el congelador con su mano izquierda. 3. Indicar que cuando las niñas o el niño contaminado entre al escenario podremos escuchar muy atentamente lo que diga para descifrar de qué amenaza se trata. 4. Advertir que 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 su presencia con la finalidad de evitar que la convivencia sea contaminada. 5. El moderador explica a las niñas y los niños que usarán su congelador imaginario a la cuenta de 3; una vez "congelado", preguntará si han descubierto ¿Qué amenaza está contaminado a esta niña-niño?; al responder acertadamente, las niñas y los niños identificarán el tipo de "polvos de valores mágicos" que requieren para cada amenaza en turno (Ejemplo: amenaza-ilegalidad, valor-legalidad). 6. Cuando sepan todos los polvos-valores que se necesitan en cada caso, las niñas y los niños dirigirán su mano hacia la amenaza en turno mientras dicen en voz alta cada uno de los valores que desactivan la amenaza. 7. Con esta acción la niña o el niño contaminado se descongela expresando una reflexión acerca de las posibles consecuencias personales y grupales de continuar actuando desde las amenazas de la convivencia. Concluye su reflexión enunciando los beneficios de relacionarse a partir de los valores y su intención de transformar su proceder, en beneficio de la convivencia pacífica. 8. 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).

1

117

Violencia	¡Chín! Me estoy escondiendo porque me acabo de pelear con una niña (o), 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 acabo el procedimiento antes mencionado: (Congelar al niño contaminado, ayuda a los niños a identificar la amenaza de que se trata, descubren 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	Hijole, 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) Ximenaaaa, me disculpas? <i>(El niño antes contaminado de Violencia sale y entra el niño contaminado de Irresponsabilidad).</i>
Irresponsabilidad	La verdad es que yo sé que si 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 qué hacer los dibujos y las planas que me dejan de tarea, la verdad es que me la paso viendo la tele y jugando "play" y ya que es bien tarde, hago que me caigo de sueño ya que estoy dormido para ya no hacer nada 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". (Rascándose la cabeza) 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 porfis si, te prometo que ahora sí voy a guardar toditos mis juguetes si? 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	El educador lleva acabo el mismo procedimiento antes mencionado: (Congelar al niño contaminado, ayudar a las niñas y los niños a identificar la amenaza de que se trata, descubren 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).
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 Play 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 Kinder" 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

↓

012

	<p>más seguido, y con lo que me cae mal ponerme suéter. No pero si 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. (saliendo del escenario) mami, me quiero bañar.....</p> <p><i>(Sale el niño Responsable y entra la Injusticia).</i></p>
Injusticia	<p>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.</p> <p>El sábado fueron mis primos a mi casa, al que sí le prestó todo es a Edgar porque es mi primo favorito, pero a Raúl sólo le prestó una canica para todo el día y a veces no le prestó nada mejor y nada más se nos queda viendo.</p> <p>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.</p>
Moderador	<p>(Congelar a la niña contaminada, ayudar a las niñas y los niños a identificar la amenaza de que se trata, descubren 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 ayudarlo a resolver sus problemas de convivencia. Invita a descongelar a la niña antes contaminada para escuchar su reflexión).</p>
Reflexión Justicia	<p>Por quedarme con todos los colores, mi amiga Brenda se quedó sin poder terminar 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.</p> <p>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.</p> <p>Además a mí tampoco me gusta que cuando vamos a casa de mis tíos, digan que los juguetes son para todos y no me quieren 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. (Saliendo) Maestra, aquí están todos los colores, son para todos...</p> <p><i>(Sale la niña antes contaminada de Injusticia y entra la ilegalidad).</i></p>
Ilegalidad	<p>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.</p> <p>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 altota y eso de no poder sacar la pelota es bien aburrido sobre todo cuando está lloviendo.</p>
Moderador	<p>(Congelar al niño contaminado, ayudar a las niñas y los niños a identificar la amenaza de que se trata, descubren 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).</p>
Reflexión Legalidad	<p>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 me sigo mojando a mis compañeros en el baño también corremos el riesgo de resfriarnos.</p> <p><i>(Sobándose la panza) ¡Ay! Sólo de pensar en verduras me está doliendo mi panza, ¡Ay! (quejándose) No es cierto ya me acordé, creo que ya me hizo daño</i></p>



D112

	<p>comerme la plastilina!! Creo que me conviene más cumplir con las reglas. Todas nos protegen de algo, (saliendo del escenario) ¡maestra, me duele mi panza, me comí la plasti...)</p> <p>(Sale la niña antes contaminada de ilegalidad).</p>
Moderador	<p>La misión fue completada 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 que se presente un problema de convivencia necesitamos recordar una clave: "Los valores nos permiten convivir".</p>



Orz

Ficha descriptiva 1.2:

Nombre del anexo	Guión de "La marcha de las amenazas de la convivencia" para público infantil.
Indicaciones	<p>- Escenario</p> <p>Deberán pegarse en la pared del salón y de frente a los niños, carteles que llevan escrito el nombre de valores y otros con amenazas, dispuestos de la siguiente manera: de lado izquierdo se colocan los correspondientes a las amenazas de la convivencia (violencia, irresponsabilidad, injusticia, ilegalidad, intolerancia, apatía), al centro se coloca el cartel con la leyenda de: "La democracia es un conjunto de valores que nos permite convivir.", y de lado derecho, los carteles con los nombres de los valores (diálogo, responsabilidad, justicia, igualdad, respeto, legalidad, tolerancia, participación).</p> <p>- Planteamiento inicial del moderador</p> <p>Después de disponer la atención del colectivo a través de una canción, el moderador los sorprenderá proponiéndoles una misión. Menciona que la misión se trata de combatir a las amenazas de la convivencia que andan cerca y contaminando a todos los niños de la escuela, éstas pueden llegar en cualquier momento y la única forma de combatir las es utilizando un congelador y un desactivador –imaginarios- que serán simulados uno con su mano derecha y otro con su mano izquierda. El moderador anuncia que en una primera parte entrarán todas las amenazas juntas y que en ese momento no podremos hacer nada para desactivarlas, pero cuando se quede una sola en el escenario podremos escuchar lo que diga para descifrar de qué amenaza se trata. El moderador advierte que cuando entren las amenazas, ellos deberán evitar hacer cualquier ruido para que éstas no se percaten de su presencia y puedan observarlas y escuchar su discurso con la finalidad de evitar que las amenazas contaminen su convivencia, antes de poder desactivarlas.</p> <p>- El armonizador de valores se utilizará de la siguiente manera</p> <p>Cuando una amenaza aparezca y mencione sus ejemplos, los niños deberán guiarse por los carteles de amenazas para reconocerla. El moderador solicita a los niños que usen su mano derecha dirigida a la amenaza como congelador a la cuenta de 3. Congelada la amenaza, preguntará a los niños ¿han descubierto de qué amenaza se trata?; al responder acertadamente, los niños con su mano izquierda usarán su desactivador de amenazas y lo "llenarán" con el valor o valores que neutralizan a la amenaza en turno (Ej. amenaza-ilegalidad, valor-legalidad Los niños dirigirán su mano hacia la amenaza en turno mientras dicen en voz alta cada uno de los valores que desactivan a la amenaza. Con esta acción la amenaza se descongela mostrando dolor o comezón y gritará, se quejará, se arrastrará y hará lo que sea necesario para simular 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.</p>
Moderador	<i>(A los niños)</i> Ahora que ya tenemos todas las instrucciones realizaremos exitosamente esta misión, sólo me resta deseárselos 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 que es la mejor convivencia que hemos destruido!!!!!!



012-

Intolerancia	¡Sí! ¡Una vez más cumplimos la misión!!!!
Todas	¡¡¡¡¡Sí!!!! <i>(Todas festejan, rien, 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 bañe ayer! <i>(Oliéndose la axila).</i>
Violencia	¡Yo no pisé nada! <i>(Revisando la suela de sus zapatos).</i>
Intolerancia	¡¡No tontas, huele a niños y niñas conviviendo!!!!
Acotaciones	<i>(Al reconocer el olor todas empiezan a vomitar y hacen gestos de asco).</i>
Todas	¡Unidas pa-ra des-unir!!!! <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	<p>¡A mí lo que más me gusta es la sangre, los golpes, las lágrimas y todo lo que se le parezca! Por ejemplo:</p> <p>1.- 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.</p> <p>2.- ¡¡¡¡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!!!!</p> <p>3.- ¡¡¡¡La manipulación, el chantaje, los golpes, las amenazas, en todas esas estoy yo, porque soy la reina de todos!!!!</p>
Acotaciones	<p>Dichos los ejemplos de la violencia, el educador lleva acabo el procedimiento mencionado en las indicaciones:</p> <p><i>(Congela a la amenaza, los niños la identifican, descubren los valores con los que se neutraliza y la desactivan lanzando imaginariamente los valores que corresponden).</i></p> <p>La Violencia sale y entra la Irresponsabilidad.</p>
Irresponsabilidad	<p>¡Chale! Yo siempre estoy con todos los niños, me llevan siempre con ellos a donde quiera que van, desde que amanece hasta que anochece. Por ejemplo:</p> <p>1.- Cuando las mamás les dicen a sus hijos que se metan a bañar, yo los contaminao y los convenzo de que mejor no se bañen y para que parezca que sí lo hacen, les aconsejo que abran la llave de la regadera y se tire el agua mientras se ponen a jugar, nada más al salir del baño que se echen tantita agua en la cara y se mojen el pelo. ¡¡¡¡¡¡¡¡</p> <p>2.- O cuando la mamá te dice: "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</p>

•
|

D112

	quitártelo para ponerlo como portería ¡ji,ji,ji,jii! 3.- ¡Contaminen el ambiente!, y jueguen X box todo el día, en vez de hacer la tarea!
Moderador	<i>(Congela a la amenaza, los niños la identifican, descubren los valores con los que se neutraliza y con ellos llenan el desactivador. Desactivan a la amenaza lanzando imaginariamente los valores que corresponden).</i>
Acotaciones	<i>(Sale la Irresponsabilidad y entra la Injusticia).</i>
Injusticia	<p>¡¡¡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:</p> <p>1.- 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 tu 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!!!!</p> <p>2.- Y cómo disfruto cuando es mi cumpleaños, a la hora que se romper la piñata me encanta aventarme para ganar todos los dulces y no me importa ver como hay niños que se quedan sin dulces o sólo ganan un triste chicle y a la hora del paste sólo le doy a mis amigos.</p> <p>3.- Pero lo mejor pasa en la familia: "A ver hijitos vengan para acá, les voy a dar su domingo: tu 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 hombrerito, la promesa de la familia, el macho, ¡¡¡¡tu no hagas nada, que lo mereces todo y por eso, ten \$50 pesotes para gastar y si te hace falta me avisas!!!</p>
Moderador	<i>(Congela a la amenaza, los niños la identifican, descubren los valores con los que se neutraliza y con ellos llenan el desactivador. Desactivan a la amenaza lanzando imaginariamente los valores que corresponden).</i>
Acotaciones	<i>(Sale la Injusticia y entra la Intolerancia hablando por celular).</i>
Intolerancia	<p>1. ¿Bueno?, ¡Si tontita soy yo!, aquí estoy como quedamos ¿Qué dices? ¿Que no vas a venir? ¿Por qué no vas a venir?... ¿Quéééé, ya no quieres ser mi amiga? ¿Y por que ya no quieres ser mi amiga?... ¿Ya no quieres vestirme como yo? ¿Ni pensar como yo? ¿Ni jugar como yo? Pues estas muy mal porque si quieres ser mi amiga ¡¡¡debes hacer lo que yo te ordene, vestirme como yo, jugar lo que yo quiera y 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. [Termina llamada telefónica]</p> <p>2.- 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.</p> <p>3.- ¡Ya sé! voy a jugar con mi vecina, ¡ay no! Porque usa lentes y además le va a otro equipo de futbol.</p> <p>4.- ¡Mi hermano!, ¡ay no! Porque es moreno y yo güera y además no me gusta su música, ¡qué asco!</p>
Moderador	<i>(Congela a la amenaza, los niños la identifican, descubren los valores con los que se neutraliza y con ellos llenan el desactivador. Desactivan a la amenaza lanzando imaginariamente los valores que corresponden).</i>
Acotaciones	<i>(Sale la Intolerancia y entra la Ilegalidad).</i>
Ilegalidad	<p>1.- Yo soy el típico que cuando juega fut 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 ¡¡¡¡¡</p> <p>2.- Soy el que en la escuela hace todo lo contrario, si la regla es "No empujar",</p>



DIZ

	<p>¡¡Empujo!! Si la regla es "No gritar", ¡¡grito y grito como desquiciado!!</p> <p>3.- 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".</p> <p>4.- Cuando te encuentres algo que no es tuyo, haz lo que se debe de hacer ¡¡róbalo!</p>
Moderador	<i>(Congela a la amenaza, los niños la identifican, descubren los valores con los que se neutraliza y con ellos llenan el desactivador. Desactivan a la amenaza lanzando imaginariamente los valores que corresponden).</i>
Acotaciones	<i>(Sale la ilegalidad y entra la Apatía).</i>
Apatía	<p>Mi misión es tan fácil que todos pueden caer en mis redes.</p> <p>1.- Me encanta cuando vas a un cumpleaños y te invitan a cantarle las mañanitas al festejado, y tú dices ¡¡No, ¿pa' qué...?!! si de todos modos me va a tocar pastel.</p> <p>2.- 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?</p> <p>3.- 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??!!</p> <p>4.- Si la maestra pregunta quién pasa al pizarrón ¿pa' qué? Que pasen los demás, de todas formas tú ya pasaste de año.</p>
Moderador	<i>(Congela a la amenaza, los niños la identifican, descubren los valores con los que se neutraliza y con ellos llenan el desactivador. Desactivan a la amenaza lanzando imaginariamente los valores que corresponden).</i>
Acotaciones	<i>Con la Apatía, las amenazas concluyen su participación y el moderador les proporciona un par de noticias:</i>
Moderador	<ul style="list-style-type: none"> • La misión fue completada gracias a que los niños 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 la escuela y contaminar a todos. Es necesaria la ayuda de los niños de la Luci. Para combatir las se necesita solo una clave: "La democracia es un conjunto de valores que nos permiten convivir".



012

Ficha descriptiva 1.3:

Nombre del anexo	Guión de "La marcha de las amenazas de la convivencia" para alumnos sobre salientes de Escuelas Secundarias Técnicas del DF.
Indicaciones	<p>- Escenario</p> <p>Deberán pegarse en la pared del salón y de frente a los niños, carteles que llevan escrito el nombre de valores y otros con amenazas, dispuestos de la siguiente manera: de lado izquierdo se colocan los correspondientes a las amenazas de la convivencia (violencia, irresponsabilidad, injusticia, ilegalidad, intolerancia, apatía), al centro se coloca el cartel con la leyenda de: "La democracia es un conjunto de valores que nos permite convivir.", y de lado derecho, los carteles con los nombres de los valores (diálogo, responsabilidad, justicia, igualdad, respeto, legalidad, tolerancia, participación).</p> <p>- Planteamiento inicial del moderador</p> <p>Después de disponer la atención del colectivo a través de una canción, el moderador los sorprenderá proponiéndoles una misión. Menciona que la misión se trata de combatir a las amenazas de la convivencia que andan cerca y contaminando a todos los participantes, éstas pueden llegar en cualquier momento y la única forma de combatirlas es utilizando un congelador y un desactivador –imaginarios- que serán simulados uno con su mano derecha y otro con su mano izquierda. El moderador anuncia que en una primera parte entrarán todas las amenazas juntas y que en ese momento no podremos hacer nada para desactivarlas, pero cuando se quede una sola en el escenario podremos escuchar lo que diga para descifrar de qué amenaza se trata. El moderador advierte que cuando entren las amenazas, ellos deberán evitar hacer cualquier ruido para que éstas no se percaten de su presencia y puedan observarlas y escuchar su discurso con la finalidad de evitar que las amenazas contaminen su convivencia, antes de poder desactivarlas.</p> <p>- El armonizador de valores se utilizará de la siguiente manera</p> <p>Cuando una amenaza aparezca y mencione sus ejemplos, los participantes deberán guiarse por los carteles de amenazas para reconocerla. El moderador solicita que usen su mano derecha dirigida a la amenaza como congelador a la cuenta de 3. Congelada la amenaza, preguntará ¿han descubierto de qué amenaza se trata?; al responder acertadamente, con su mano izquierda usarán su desactivador de amenazas y lo "llenarán" con el valor o valores que neutralizan a la amenaza en turno (Ej. amenaza-ilegalidad, valor-legalidad. Los participantes dirigirán su mano hacia la amenaza en turno mientras dicen en voz alta cada uno de los valores que desactivan a la amenaza. Con esta acción la amenaza se descongela mostrando dolor o comezón y gritará, se quejará, se arrastrará y hará lo que sea necesario para simular 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.</p>
Moderador	<i>(A los participantes)</i> 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 que es la mejor convivencia que hemos destruido!!!!!!

DNZ

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 bañe 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 sobre salientes de Escuelas Secundarias Técnicas conviviendo!!!!!!
Acotaciones	(<i>Al reconocer el olor todas empiezan a vomitar y hacen gestos de asco</i>).
Todas	¡Unidas pa-ra des-unir!!!! (<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	<p>1.-Yo soy una amenaza tan sutil que creen que porque no hay golpes ni sangre no existo, pero me encantan lastimar a las personas... ¡¡me encanta!!!</p> <p>2.-Disfruto tooodas 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 de importancia, me dan flojeeera su ignorancia.</p> <p>3.-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 queee (tronando los dedos) y al que no le guste, ¡¡pues que se aguante!!</p> <p>4.-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 quien manda, si es posible ¡¡manotea!! Total a ver quien se cansa primero.</p> <p>5.-Y si no agarran la onda, pues convenzo a todos que le dejen de hablar, ¡la ley del hielo!, al cabo a mí sí me hacen caso, sino, no les ayudo con sus materias o en el último de los casos, le digo al golpeador para que me haga el paro.</p>
Acotaciones	<p>Dichos los ejemplos de la violencia, el educador lleva acabo el procedimiento antes mencionado:</p> <p>(<i>Congela a la amenaza, los participantes la identifican, descubren los valores con los que se neutraliza y la desactivan lanzando imaginariamente los valores que corresponden</i>).</p> <p>La Violencia sale y entra la Irresponsabilidad.</p>
Irresponsabilidad	<p>1.-A mí me encanta que cuando te equivocas, le 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 no tú no aceptes tus errores ¡¡enjarétaselos a alguien más!!</p> <p>2.-Típico, que te comprometiste a poner la mesa e ir por las tortillas y cuando</p>

1

202

	<p>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?</p> <p>3.- Evade tus compromisos, recuerda que cuando se trate de lavar tu ropa o levantar tu cuarto o calentarte tu comida: tú todavía estás chiquito, exígele 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.</p> <p>4.- 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.</p>
Moderador	<i>(Congela a la amenaza, los participantes la identifican, descubren los valores con los que se neutraliza y con ellos llenan el desactivador. Desactivan a la amenaza lanzando imaginariamente los valores que corresponden).</i>
Acotaciones	<i>(Sale la Irresponsabilidad y entra la Injusticia).</i>
Injusticia	<p>1.- 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.</p> <p>2.- O de plano, vuélvete el consentido, el indispensable del profesor y utiliza eso para sentirte superior a tus compañeros y 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.</p> <p>3.- 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.</p> <p>4.- 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.</p> <p>5.- En casa todos tienen derecho de usar la única computadora, tú agandállatela todo el tiempo que quieras, que no te importen los demás.</p>
Moderador	<i>(Congela a la amenaza, los participantes la identifican, descubren los valores con los que se neutraliza y con ellos llenan el desactivador. Desactivan a la amenaza lanzando imaginariamente los valores que corresponden).</i>
Acotaciones	<i>(Sale la Injusticia y entra la Intolerancia).</i>
Intolerancia	<p>1.- 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.</p> <p>2.- Cuando hay reuniones como estas, 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, guacala, como que no está chido ¿o sí?</p> <p>3.- 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.</p> <p>4.- Yo hago que te desesperes y te enojas cuando tus compañeros no estudian,</p>



072

	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? 5.- Si las cosas no son como yo digo, entonces están mal, no sirven, todos son brutos menos yo, soy perfecto, soy el alumnos sobresaliente y además el jefe de grupo.
Moderador	<i>(Congela a la amenaza, los participantes la identifican, descubren los valores con los que se neutraliza y con ellos llenan el desactivador. Desactivan a la amenaza lanzando imaginariamente los valores que corresponden).</i>
Acotaciones	<i>(Sale la Intolerancia y entra la Ilegalidad).</i>
Ilegalidad	1.- Aunque tengas el acuerdo de llegar a las 11 a tu casa, si la fiesta está muy buena, hazle caso a tus cuates, quédate, estas bien chido con ellos. No seas de los ñoños que cumplen el acuerdo y se van primero. 2.- Si tu amigo/a te confiesa quien es la chava/o que le gusta, ¡pus vas! Tu luego luego sobre de ella/él, a ver quien la gana primero, porque eso no venía estipulado en el acuerdo de amistad, entonces ¡¡pus va!! 3.- 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. 4.- Como 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. 5.- Deja prueba de tu amor rayando la banca, Pepe y Beto se aman, amigos forever.
Moderador	<i>(Congela a la amenaza, los participantes la identifican, descubren los valores con los que se neutraliza y con ellos llenan el desactivador. Desactivan a la amenaza lanzando imaginariamente los valores que corresponden .</i>
Acotaciones	<i>(Sale la Ilegalidad y entra la Apatía).</i>
Apatía	1.- Cuantas 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. 2.- Si hay una chava o chavo que te guste, no te le acerques, que ni se entere, ¿pa que? Ni te va a hacer caso, capaz que se burlan de ti. 3.- Si vez que están humillando y golpeando al gay, no hagas nada, tu 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. 4.- Pa que tiendes tu cama, se va a volver a destender, pa que lavas los trastes, se van a volver a ensuciar, pa que te bañas si vas a volver a sudar, es más cuando te levantes sólo echate agüita en el gel de ayer pa que se vuelva a pegar. 5.- No vayas a ninguna fiestas, tampoco te involucres en tareas de la casa mejor enciértrate en tu cuarto con el x box, y de la fiesta te enterarán por el face no??? pa que vas namas vas a cansarte y ni tienes que ponerte. 6.- Eso de cooperar juntando el PET para venderlo y cambiar el mobiliario de la escuela, no ma..... pa que ni lo cuidan, no se puede cambiar nada en la escuela, todo va a seguir igual.

200

Moderador	<i>(Congela a la amenaza, los participantes la identifican, descubren los valores con los que se neutraliza y con ellos llenan el desactivador. Desactivan a la amenaza lanzando imaginariamente los valores que corresponden).</i>
Acotaciones	<i>Con la Apatía, las amenazas concluyen su participación y el moderador les proporciona un par de noticias:</i>
Moderador	<ul style="list-style-type: none"> • La misión fue completada gracias a que 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. Es necesaria la ayuda de todos, para combatirlas se necesita solo una clave: "La democracia es un conjunto de valores que nos permiten convivir".

.



D12

Ficha descriptiva 1.4:

Nombre del anexo	Guión de "La marcha de las amenazas de la convivencia" para público dirigido a docentes y directores del proyecto "Sociedad de alumnos" de las Escuelas Secundarias Técnicas del DF.
Indicaciones	<p>- Escenario</p> <p>Deberán pegarse en la pared del espacio y de frente a los asistentes, carteles que llevan escrito el nombre de valores y otros con amenazas, dispuestos de la siguiente manera: de lado izquierdo se colocan los correspondientes a las amenazas de la convivencia (violencia, irresponsabilidad, injusticia, ilegalidad, intolerancia, apatía), al centro se coloca el cartel con la leyenda de: "La democracia es un conjunto de valores que nos permite convivir.", y de lado derecho, los carteles con los nombres de los valores (diálogo, responsabilidad, justicia, igualdad, respeto, legalidad, tolerancia, participación).</p> <p>- Planteamiento inicial del moderador</p> <p>Después de disponer la atención del colectivo a través de una canción, el moderador los sorprenderá proponiéndoles una misión. Menciona que la misión se trata de combatir a 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, éstas pueden llegar en cualquier momento y la única forma de combatir las es utilizando un congelador y un desactivador –imaginarios- que serán simulados uno con su mano derecha y otro con su mano izquierda. El moderador anuncia que en una primera parte entrarán todas las amenazas juntas y que en ese momento no podremos hacer nada para desactivarlas, pero cuando se quede una sola en el escenario podremos escuchar lo que diga para descifrar de qué amenaza se trata. El moderador advierte que cuando entren las amenazas, ellos deberán evitar hacer cualquier ruido para que éstas no se percaten de su presencia y puedan observarlas y escuchar su discurso con la finalidad de evitar que las amenazas contaminen su convivencia, antes de poder desactivarlas.</p> <p>- El armonizador de valores se utilizará de la siguiente manera</p> <p>Cuando una amenaza aparezca y mencione sus ejemplos, docentes y directores deberán guiarse por los carteles de amenazas para reconocerla. El moderador solicita al público que usen su mano derecha dirigida a la amenaza como congelador a la cuenta de 3. Congelada la amenaza, preguntará al público ¿han descubierto de qué amenaza se trata?; al responder acertadamente, los participantes con su mano izquierda usarán su desactivador de amenazas y lo "llenarán" con el valor o valores que neutralizan a la amenaza en turno (Ejemplo: amenaza-ilegalidad, valor-legalidad). Los participantes dirigirán su mano hacia la amenaza en turno mientras dicen en voz alta cada uno de los valores que desactivan a la amenaza. Con esta acción la amenaza se descongela mostrando dolor o comezón y gritará, se quejará, se arrastrará y hará lo que sea necesario para simular que la han desactivado mientras sale del espacio para dejar el escenario a la amenaza siguiente. Con cada amenaza se repite el procedimiento</p>
Moderador	(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>

Dnz

Violencia	¡No cabe duda que es la mejor convivencia que hemos destruido!!!!
Intolerancia	¡Sí! ¡Una vez más cumplimos la misión!!!!
Todas	¡¡¡¡¡Sí!!!! (<i>Todas festejan, rien, 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 bañe 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 pa-ra des-unir!!!! (<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	<ol style="list-style-type: none"> 1. 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!!! 2. ¡¡¡¡Cómo disfruto cuando dices : yooo si 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!!! 3. 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 quien se cansa primero!!!! 4. ¡¡¡¡ agarrense a golpes, gritos, insúltense cuando van manejando en la calle, y también con sus vecinos!!
Acotaciones	<p>Dichos los ejemplos de la violencia, el educador lleva a cabo el procedimiento antes mencionado:</p> <p>(<i>Congela a la amenaza, los participantes la identifican, descubren los valores con los que se neutraliza y la desactivan lanzando imaginariamente los valores que corresponden</i>).</p> <p>La Violencia sale y entra la Irresponsabilidad</p>
Irresponsabilidad	<p>¡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:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cuando te convocan a una junta y las autoridades se tienen que retirar: veteeee, aprovecha para irte al super, o a pagar el teléfono, escápate! Total ya hiciste lo más importante en esta reunión de trabajo: firmaste la lista de


 012

	<p>asistenciaaaaa!!! Otros resolverán lo que se tenga que hacer!</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Cuando cometas un error échale la culpa al otro, no aceptes tus errores!!!, para eso están tus subordinados!!! acuérdate que los directores nunca se equivocan!!! 3. Al rato te van a dar un receso de 10 minutos, estos muchachos que te van a enseñar a ti? Tomate otro cafecito a gusto y aduéñate de la mesa de las galletas y ahí reúne a los direc 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 a la amenaza, los participantes la identifican, descubren los valores con los que se neutraliza y con ellos llenan el desactivador. Desactivan a la amenaza lanzando imaginariamente los valores que corresponden).</i>
Acotaciones	<i>(Sale la Irresponsabilidad y entra la Injusticia)</i>
Injusticia	<p>¡¡¡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!!!</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ahh!!! pero eso sí, el día que tu convoques a una junta a tus profes ponte a tomar 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!!!!!!! 2. Me encanta que los directores elijan a los representantes de la sociedad de alumnos dependiendo del agrado que les tengan y no de manera democrática 3. Y cómo disfruto cuando tienen a sus maestros preferidos a los que les dan privilegios como llegar tarde o faltar sin justificarse
Moderador	<i>(Congela a la amenaza, los participantes la identifican, descubren los valores con los que se neutraliza y con ellos llenan el desactivador. Desactivan a la amenaza lanzando imaginariamente los valores que corresponden).</i>
Acotaciones	<i>(Sale la Injusticia y entra la Intolerancia)</i>
Intolerancia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estoy presente en tus actitudes cuando tú 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... 2. Cuando hay reuniones con todos los directores no nos mezclamos con los de otras áreas! Solo nos juntamos entre nosotros, los que pensamos igual, los que nos van a dar la razón, pero ¿trabajar con los demás? guuuuuuacalaaa!!!! 3. Yo me encargo 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? 4. 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

V
D12

	maestro guía? ¿Por qué no entienden lo que quiero!!!! ¿Por qué no hacen las cosas bien desde el principio???
Moderador	<i>(Congela a la amenaza, los participantes la identifican, descubren los valores con los que se neutraliza y con ellos llenan el desactivador. Desactivan a 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 decides no cumplir con las reglas... 1. 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 2.-Cuando te estacionas y fumas en lugares prohibidos!! 3. 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 a la amenaza, los participantes la identifican, descubren los valores con los que se neutraliza y con ellos llenan el desactivador. Desactivan a 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 ¡ 1.- 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'que??? 2.- 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'que? 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'que? Total ni estudian!! Ni lo aprovechan!!!! Mejorar los baños? Pa'que? si ni los cuidan!!! 3.- Lo peor que te puede pasar es implementar el proyecto de la sociedad de alumnos!! Alguien explíqueme: ¿Pa' quéeee? ¿Que 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!!!
Moderador	<i>(Congela a la amenaza, los participantes la Identifican, descubren los valores con los que se neutraliza y con ellos llenan el desactivador. Desactivan a la amenaza lanzando imaginariamente los valores que corresponden)</i>
Acotaciones	<i>Con la Apatía, las amenazas concluyen su participación y el moderador les proporciona un par de noticias:</i>
Moderador	• La misión fue completada gracias a que los docentes y directores del proyecto de Sociedad de Alumnos identificaron correctamente las amenazas y encontraron el valor con el que cada una se combate.

1

DNZ

	<ul style="list-style-type: none">• Las amenazas se pueden presentar en cualquier momento, quieren invadir y contaminar a todos. Es necesaria la ayuda de los todos, para combatirlos se necesita solo una clave: "La democracia es un conjunto de valores que nos permiten convivir".
--	--

↓

0112

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 sobre el beneficio de dialogar asertivamente, para lograr una comunicación afectiva y efectiva.

Ficha descriptiva 2:

Nombre de la actividad	Construir y reconocerse en el diálogo
Duración	20 min
Espacio requerido	Espacio cerrado con sillas suficientes para todos los participantes.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> No aplica.
Temas por abordar	<ul style="list-style-type: none"> El diálogo en el proceso de comunicación: un principio para reconocerse.
Intención educativa	<ul style="list-style-type: none"> Que los participantes reconozcan la importancia de dialogar para establecer una comunicación que permita crear acuerdos al interior de sus familias y en sus áreas laborales.
Intención operativa	<ul style="list-style-type: none"> No aplica.
Descripción de la actividad	<ul style="list-style-type: none"> A partir de un juego en donde se utiliza la comunicación verbal y no verbal, los adultos o padres de familia descubren la importancia de la comunicación con sus hijos o con sus compañeros de trabajo.
Indicaciones	<ol style="list-style-type: none"> Indicar a todos los asistentes que deben centrar su atención en la observación de actitudes de cada uno de los participantes. Solicitar al equipo que formen parejas y que decidan quién es "A" y quién es "B". Pedir a "A" que permanezca en el salón y a "B" que salga del aula. Indicaciones para el 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. Indicaciones para el equipo "B": Tendrás un minuto para dialogar con "A" sobre la importancia de aplicar ciertos valores en el interior de sus familias Pedir a "B" que entre al aula y dejar que transcurra un minuto mientras que cada integrante ejecuta la instrucción recibida. Después del minuto transcurrido solicitar nuevamente a "B" que salga del aula y a "A" que permanezca en su lugar. Indicaciones para el 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. Indicaciones para el equipo "B": tendrás nuevamente un minuto para comunicarse con "A" sobre la importancia de educar con el ejemplo al interior de sus familias.

Dnz

	10. Discutir al final la diferencia de cómo se generó la comunicación y en qué momento se sintieron mejor.
Estrategias didácticas	<ul style="list-style-type: none"> Al final de la actividad plantear las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> Para "A": ¿Cómo te sentiste ignorando a tu compañero? ¿Cómo te sentiste cuando lo escuchaste realmente? ¿Pudieron dialogar?, ¿en qué momento? Para "B": ¿Cómo te sentiste cuando tu compañero te ignoró? ¿Cómo te sentiste cuando fuiste escuchado? ¿Pudieron dialogar?, ¿En qué momento? Para ambos: ¿Qué actitudes de las observadas consideras que favorecen o entorpecen el diálogo? ¿Qué elementos crees que son necesarios para llevar a cabo el diálogo?
Observaciones	<ul style="list-style-type: none"> 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. Resaltar entre los participantes 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 de familia, docentes y adultos en general.



Objetivo: Los participantes pondrán en práctica las habilidades con las que cuentan para dialogar y para descubrir cómo sus actitudes influyen en el desarrollo de su convivencia en el contexto de su vida cotidiana.

Esta actividad permite que el participante reconozca 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.

Ficha descriptiva 3:

Nombre de la actividad	Globo cooperativo
Duración	0° 10'
Espacio requerido	Patio escolar
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Cartel con la definición del valor a trabajar • Un globo inflado
Temas por abordar	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo
Intención educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer el valor del diálogo como la mejor herramienta para crear acuerdos y alcanzar objetivos en común
Intención operativa	<ul style="list-style-type: none"> • Crear acuerdos que permitan superar el reto
Descripción de la actividad	<ul style="list-style-type: none"> • Trasladar un globo de un punto a otro sin utilizar manos, cabeza ni pies utilizando el diálogo para resolver el reto
Indicaciones	<ol style="list-style-type: none"> 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, resaltando que todos tendrán que participar tocando el globo en al menos una ocasión durante el recorrido 3. Se solicita a los integrantes del equipo que formen parejas con la persona de al lado y comentar posibles formas de resolver el reto 4. Cada pareja expone al equipo su propuesta 5. Se pide al equipo que elijan la opción que más les convence y que le avisen cuando estén listos 6. Cuando el equipo está listo, el educador observa 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	<ul style="list-style-type: none"> • Preguntas de reflexión



Drz

	<p><i>¿Cómo te sentiste durante la actividad?</i> <i>¿Qué valor fue necesario utilizar para ponerse de acuerdo en cómo trasladar el globo?</i> <i>¿Tuvieron problemas para llegar a un acuerdo?</i> <i>¿Para qué sirve dialogar?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Recuperar algunas respuestas para construir conclusiones al final de la sesión
Observaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Alentar al equipo a ponerse de acuerdo • Sugerir al equipo que escuchen las propuestas de todos • Delimitar el espacio para el recorrido. Éste debe ser en línea recta • Esta actividad está dirigida a niños, niñas, jóvenes, docentes, padres y madres de familia y adultos en general.

1

202

Objetivo: Que los participantes experimenten la importancia de formar parte de un grupo y de sus necesidades, para alcanzar juntos un objetivo en común.

Los participantes logran poner en práctica la colaboración y la organización en equipo para llegar al objetivo establecido, reflexionando sobre la importancia de poner en practicar los valores del diálogo, tolerancia y respeto.

Ficha descriptiva 4:

Nombre de la actividad	Sillas cooperativas
Duración	0° 10'
Espacio requerido	Espacio cerrado
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Sillas sin pupitre o paleta • Cartel con definición del valor a trabajar
Temas por abordar	<ul style="list-style-type: none"> • Participación
Intención educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar la participación como el valor para alcanzar objetivos colectivos y el bienestar común
Intención operativa	<ul style="list-style-type: none"> • Integrar al grupo para que todos participen
Descripción de la actividad	<ul style="list-style-type: none"> • En esta versión del juego de las sillas, la idea consiste en mantener a todos sus integrantes y las únicas que se van son las sillas
Indicaciones	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se coloca una fila de sillas, con una o dos menos que el número de participantes 2. Se solicita a los jugadores que formen un círculo alrededor de las sillas 3. Se propone a los jugadores que dialoguen para elegir una canción que todos cantarán 4. El educador menciona que la actividad es un reto de participación, por lo tanto, él marcará la intención, estado de ánimo o movimientos con los que se desplazarán y cantarán alrededor de las sillas 5. 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 6. Se eliminan sillas en cada ocasión, hasta el momento en que todo el equipo debe estar acomodado en una sola silla; nadie puede estar de pie al terminar la canción 7. 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	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando quedan pocas sillas o el equipo está en conflicto, se detendrá un momento el juego y plantear preguntas como: <i>¿Qué les conviene hacer para superar el reto?</i> <i>¿Qué valor es conveniente aplicar en este momento?</i>

↓

DMZ

	<ul style="list-style-type: none"> • Preguntas de reflexión • <i>¿Qué valores aplicamos en esta actividad?</i> • <i>¿Qué habría pasado si alguien hubiera decidido no participar?</i> • <i>¿Cuál es el valor más importante para alcanzar objetivos en común?</i> • Recuperar respuestas para construir conclusiones al final de la sesión
Observaciones	<ul style="list-style-type: none"> • 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 adultos en general.

200

Objetivo: Favorecer la armonía en el grupo a partir de la comunicación no verbal.

Con esta actividad descubrirán 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.

Ficha descriptiva 5:

Nombre de la actividad	Espacio vacío
Duración	0° 15'
Espacio requerido	Salón o patio
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Hoja de papel • Pañuelo, prenda de vestir, etc.; que sirva como marca
Temas por abordar	<ul style="list-style-type: none"> • Participación
Intención educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Que los integrantes del grupo reflexionen sobre la importancia de la participación en los espacios que cotidianamente ofrece la colectividad.
Intención operativa	<ul style="list-style-type: none"> • Integrar al grupo para que todos participen
Descripción de la actividad	<ul style="list-style-type: none"> • Se coloca al 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	<ol style="list-style-type: none"> 1. El moderador pide al grupo que se disponga en círculo. 2. Se coloca una marca en el centro del círculo, puede ser una hoja de papel tamaño carta, una prenda de ropa o un tache, por ejemplo. 3. Cada uno de los participantes camina en línea recta y sin detenerse, hacia el centro del círculo, pasa por encima de la marca y continúa caminando para colocarse en un lugar nuevo en el círculo. 4. El reto es que el espacio no quede vacío más de tres segundos; de lo contrario, el ejercicio concluye. 5. Se hace en silencio y no existe ningún orden establecido. 6. Cada uno de los participantes decidirá libremente en qué momento pasa a ocupar el espacio vacío. 7. Se establece 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). 8. 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. 9. 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. 10. 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. 11. Reglas: <ul style="list-style-type: none"> • Evitar detenerse en el centro del círculo.



020

	<ul style="list-style-type: none"> • El espacio no puede estar vacío más de tres segundos. • 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.
Estrategias didácticas	<ul style="list-style-type: none"> • El moderador 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 <p>Preguntas de reflexión</p> <p>¿Qué representa el espacio vacío?</p> <p>¿Qué valores se aplicaron en esta actividad?</p> <p>¿Reconoces los espacios vacíos, es decir, las oportunidades de participación que tenemos todos los días?</p> <p>¿Hay espacios vacíos en tu casa, trabajo, escuela?</p> <p>¿Logramos armonía en el juego?</p> <p>¿Les costó trabajo superar el reto?</p> <p>¿De qué manera se comunicaron para lograr ocupar el espacio?</p> <p>¿Imaginan cómo sería el mundo si todos ocupáramos los espacios vacíos de nuestra vida?</p> <p>Recuperar respuestas para construir conclusiones al final de la sesión</p>
Observaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Agradecer su participación. • Reflexionar ante el grupo que en el resto de las sesiones, si el moderador recurre a la expresión "espacio vacío", significa que solicita la participación del grupo y es necesario cubrirlo y lograrlo antes de tres segundos. • Esta actividad está dirigida principalmente a padres y madres de familia, docentes y adultos en general.

DMZ

3. ACTIVIDADES DE CIERRE

Durante las actividades de cierre se pueden sintetizar y reforzar los aprendizajes obtenidos por los integrantes del grupo, aplicando los conocimientos adquiridos; también es posible llevar a cabo evaluaciones finales sobre el sitio en cuestión (que puede comprender una o varias sesiones de trabajo o bien un ciclo de sesiones más amplio).

Objetivo: Los participantes comprenderán y aceptarán la presencia en su entorno inmediato, de personas con diferentes formas de ser, pensar, y actuar para distinguir estas diferencias como resultado de un ejercicio de libertad y capacidad de elegir de los individuos.

El participante descubrirá la conveniencia de que en su entorno exista la diversidad de pensamientos, gustos y acciones, así mismo reflexionará sobre el beneficio de aceptar, respetar y comprender las diferencias de las personas con las que convive.

Ficha descriptiva 1:

Nombre de la actividad	Valorómetro de niñas y niños
Duración	0° 20
Espacio requerido	Espacio Cerrado
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Carteles con los letreros SI; NO; NO SÉ • Tarjeta con preguntas
Temas por abordar	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Somos iguales o diferentes?
Intención educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Que los participantes observen y reconozcan sus diferencias e igualdades ante una misma situación
Intención operativa	<ul style="list-style-type: none"> • Generar un ambiente de atención óptimo para que los niños compartan sus preferencias ante los demás
Descripción de la actividad	<ul style="list-style-type: none"> • El educador dará lectura a una serie de preguntas que permitan que los niños corran hacia los tres puntos señalados por los carteles y se coloquen frente al que de a conocer su respuesta (SI, NO o NO SE)
Indicaciones	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se colocará en un extremo del patio un cartel con un letrero que dice SI en el otro extremo se colocará otro cartel que dice NO y al centro del patio otro último que dice NO SE 2. Mencionar una pregunta donde los alumnos tendrán que desplazarse alrededor del patio eligiendo el letrero de su repuesta 3. Entre cada pregunta, el educador realizará una pequeña entrevista para conocer la razón de su respuesta

1
D) z

<p>Estrategias didácticas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El educador deberá enfatizar que para lograr el éxito de la actividad, deberán ser honestos con ellos mismos y no seguir a sus compañeros • Realizar una reflexión que lleve al equipo a concluir sobre las diferencias e igualdades encontradas a lo largo de la actividad • Preguntas de reflexión: • ¿Alguna vez has intentado resolver un problema con violencia? • ¿Las personas que tienen capacidades diferentes, valen lo mismo que tú? • ¿Los hijos deben obediencia ciega a los padres? • ¿Mi equipo favorito me hace ser diferente a los demás? • ¿Mi música favorita me hace ser diferente a los demás? • ¿Se deben prohibir los juguetes bélicos porque promueven la violencia? • ¿Alguna vez has resuelto un conflicto mediante el diálogo? • ¿Se debería impartir alguna religión en las escuelas públicas? • ¿Los niños son torpes? • ¿Pones apodos a tus compañeros? • ¿Las niñas son más inteligentes que los niños? • ¿Entonces tu mamá es más inteligente que tu papá? • ¿Alguna vez te has sentido rechazado? • ¿Alguna vez has rechazado a alguien? • ¿Te gusta que se burlen de tí? • ¿Le has dejado de hablar a un amigo porque no piensa como tú? • ¿Todos valemos lo mismo? • ¿Un niño de la calle vale lo mismo que tú? • ¿Te gusta ser diferente? • Anotar y recuperar las respuestas representativas para construir conclusiones al término de la sesión
<p>Observaciones</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El educador será rápido y preciso en las preguntas, para evitar perder el orden del grupo • Se recomienda plantear las preguntas que se consideren más importantes, según las características del grupo



002

Objetivo: Los participantes -en congruencia con los valores de la democracia- reflexionarán acerca de la importancia de alinear pensamientos, palabras y acciones con los principios democráticos para beneficio personal y común.

Con esta actividad los participantes analizarán la importancia de practicar la congruencia es decir, alinear lo que hacen, piensan, dicen y sienten, descubriendo que el ejemplo en toda su dimensión, es un medio para formar en valores.

Ficha descriptiva 2:

Nombre de la actividad	Valorómetro del docente
Referencia en carta descriptiva	Sesión única Actividad: 7
Duración	15 minutos
Espacio requerido	Espacio cerrado
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Tres carteles, uno por cada frase: "SI", "NO" y "NO SÉ" • Cinta adhesiva. • Teja.
Temas por abordar	<ul style="list-style-type: none"> • 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	<p>Que los docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifiquen las actitudes y 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	A través de preguntas que sólo se responden con afirmaciones como "SI, NO, NO SÉ", los participantes reflexionan acerca de lo que expresan de manera verbal y no verbal en el aula.
Indicaciones	<ol style="list-style-type: none"> 1. Colocar en un extremo del salón el cartel que dice "SI", 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 cada participante deberá pensar cómo se siente al escuchar cada una; seleccionar su respuesta: "SI", "NO" y "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, sentimientos que se experimenta como docente al relacionarse con los alumnos. Por lo que el grupo debe observar las posiciones de quienes están jugando, pero

Dnz

	<p>sin cuestionar o contraponer puntos de vista.</p> <ol style="list-style-type: none"> 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. 6. Compartir los siguientes mensajes: 7. Se trata de una actividad de reflexión individual. 8. Lo importante es poner en juego los valores que se reflejan día con día en la escuela a través de nuestras actitudes y conductas. 9. Por lo tanto no hay respuestas correctas o incorrectas 10. Plantear preguntas de reflexión individual.
<p>Estrategias didácticas</p>	<p style="text-align: center;">Frases para Valorometro</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expreso a mis alumnos por medio de las palabras, los sentimientos y opiniones positivas que me provocan. • Expreso a mis alumnos por medio de actos, los sentimientos y opiniones positivas que me provocan. • Expreso a mis alumnos sólo por medio de las palabras, los sentimientos y opiniones negativas 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 • Hago crítica a mis alumnos acompañada de alguna demostración amistosa como una sonrisa. • Compruebo las suposiciones que me va generando la intercomunicación con los alumnos. • Escucho atentamente los puntos de vista de mis estudiantes aunque no los comparta. • Expreso a mis alumnos por medio de palabras, el respeto que siento por sus puntos de vista cuando no los comparto. • Enseño a los estudiantes a respetar el derecho de los demás a expresar sus opiniones. • 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 apresura a un alumno a emitir una respuesta verbal pido amablemente 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 de mi parte que produce incomodidad en los alumnos. • Reviso aquel comportamiento de mis alumnos que me produce incomodidad. • Respeto la integridad física de mis alumnos cuando debo manifestar algún aspecto desagradable. • Reconozco cuando me siento molesto(a) con los alumnos.

1

Drz

	<ul style="list-style-type: none"> • Trato a mis alumnos como me gustaría ser tratado(a). • 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 éstos hablan. • Escuchar a los alumnos cuando me hablan es parte del respeto que les debo tener. • Cuando está hablando conmigo un alumno y nos interrumpe algún adulto, permito que el alumno concluya su idea antes de atender al adulto. • Los alumnos se equivocan con la intención de entorpecer la clase y molestarme. • Expreso mis sentimientos a los alumnos en primera persona. • Valido explícitamente cualquier acción que derive en un beneficio colectivo. • Recibo cumplidos de mis alumnos. • Hago cumplidos a mis alumnos. • Ofrezco de mis golosinas o refrigerio a algún alumno. • Los alumnos me ofrecen de sus golosinas o refrigerio. <p>Preguntas de reflexión Individual</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Alguna de estas conductas y actitudes 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?
<p>Observaciones y/o sugerencias didácticas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Es importante que durante el desarrollo de la actividad el educador evite emitir 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.

. |
Dnz

Objetivo de la actividad: Los participantes -en congruencia con los valores de la democracia-, reflexionarán 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 sobre 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:

Nombre de la actividad	Valorómetro de la Madre o Padre de Familia
Referencia en carta descriptiva	Sesión única Actividad Optativa
Duración	15 minutos
Espacio requerido	Espacio cerrado.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Tres carteles, uno por cada frase: "SI", "NO" y "No SÉ" • Cinta adhesiva • Teja
Temas por abordar	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo y comunicación no verbal en la convivencia familiar. Actitudes, conductas y prácticas exitosas generadoras de ambientes educativos democráticos en casa. El ejercicio de los valores en el proceso enseñanza aprendizaje
Intención educativa	<p>Que las madres y los padres de familia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifiquen las actitudes y conductas que hacen del hogar un espacio propicio para convivir a partir de los valores. • Desarrollen actitudes a favor de los valores de la democracia en un ambiente familiar educativo.
Intención operativa	No aplica.
Descripción de la actividad	A través de preguntas que sólo se responden con afirmaciones como "SI, NO, NO SÉ", los participantes reflexionan acerca de lo que expresan de manera verbal y no verbal en la relación con sus hijos
Indicaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Colocar en un extremo del salón el cartel que dice "SI", en el otro extremo el que dice "NO", y en el centro, el cartel que dice "NO SÉ". • Explicar que se leen distintas frases y cada participante deberá pensar cómo se siente al escuchar cada una; seleccionar su respuesta: "SI", "NO" y "NO SÉ" y colocarse físicamente debajo del cartel que corresponda. • Explicar que el ejercicio no pretende generar debate, sino detectar y reconocer de manera individual las actitudes, pensamientos, sentimientos que se experimenta como madre o padre de familia al

	<p>relacionarse con sus hijos. Por lo que el grupo debe observar las posiciones de quienes están jugando, pero sin cuestionar o contraponer puntos de vista.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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. • Se leerán tantas frases como el tiempo destinado a esta actividad y la disposición de los participantes lo permitan. • 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 • Plantear preguntas de reflexión individual.
<p>Estrategias didácticas</p>	<p>Frases para Valorómetro</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expreso a mis hijos por medio de las palabras, los sentimientos y opiniones positivas que me provocan. • Expreso a mis hijos por medio de actos, los sentimientos y opiniones positivas que me provocan. • Expreso a mis hijos sólo por medio de las palabras, los sentimientos y opiniones negativas que me provocan. • Cuando expreso a mis hijos una opinión negativa de su comportamiento elevo el volumen de mi voz • Cuando expreso a mis hijos una opinión negativa de su comportamiento busco sentarme a su lado y mirarlos a los ojos. • Conozco las opiniones que mis hijos tienen sobre mí • Hago crítica a mis hijos acompañada de alguna demostración amistosa como una sonrisa. • Compruebo las suposiciones que me va generando la intercomunicación con los hijos. • Escucho atentamente los puntos de vista de mis hijos aunque no los comparto. • Expreso a mis hijos por medio de palabras, el respeto que siento por sus puntos de vista cuando no los comparto. • Enseño a los hijos a respetar el derecho de los demás a expresar sus opiniones. • Facilito a los hijos posibilidades de manifestar sus desacuerdos. • Cuando algún integrante de la familia se burla del error cometido por alguno de mis hijos, lo ignoro y dejo pasar la situación. • Cuando un hijo tarda en elaborar una respuesta verbal ante la mirada de otra persona, lo apuro con mis gestos. • Cuando algún adulto apresura o interrumpe a mi hijo mientras conversa pido amablemente respeto para él • Antes de dar indicaciones a mis hijos elijo las palabras que mejor ayuden a comunicar lo que quiero. • Reviso aquel comportamiento de mi parte que produce incomodidad en mis hijos. • Reviso aquel comportamiento de mis hijos que me produce incomodidad. • Respeto la integridad física de mis hijos cuando debo manifestar algún aspecto desagradable. • Reconozco cuando me siento molesto(a) con mis hijos.



DNR

	<ul style="list-style-type: none"> • Trato a mis hijos como me gustaría ser tratado(a). • Reacciono con indiferencia cuando mis hijos lloran. • Cuando a un hijo se le cae algún objeto me acerco para ofrecerle ayuda. • Cuando uno de mis hijos se cae o golpea me acerco para preguntarle cómo se siente y ofrecerle ayuda. • Cuando un hijo me ayuda con algo le expreso mi gratitud acompañada de una sonrisa. • Utilizo el grito para controlar la conducta de mis hijos. • Considero que el humor tiene cabida en la educación cotidiana de mis hijos. • Utilizo el humor como un apoyo para el desarrollo de habilidades de mis hijos o cuando los apoyo en la realización de tareas. • Considero que las relaciones e intercambios entre mis hijos y yo, son prioritariamente agradables. • Al inicio del día saludo a los hijos con una sonrisa. • Cuando mis hijos me buscan para hablar los miro a los ojos y dejo lo que estoy haciendo para escucharlos • Practico la conducta de no interrumpir a mis hijos mientras éstos hablan. • Escuchar a mis hijos cuando me hablan es parte del respeto que les debo tener. • Cuando está hablando conmigo alguno de mis hijos y nos interrumpe algún adulto, permito que el hijo concluya su idea antes de atender al adulto. • Los hijos se equivocan con la intención de molestarme. • Expreso mis sentimientos a mis hijos en primera persona sin culparlos por lo que siento. • Valido explícitamente cualquier acción que derive en un beneficio colectivo. • Recibo cumplidos de mis hijos. • Hago cumplidos a mis hijos. • Comparto mis pasatiempos con mis hijos • Comparten mis hijos sus pasatiempos conmigo. <p>Preguntas de reflexión Individual</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Alguna de estas conductas y actitudes reflejan lo que pienso de mis hijos? • ¿Recibo el trato que espero de mis hijos? • ¿Trato a mis hijos como me gustaría ser tratado por ellos? • ¿Cuáles de mis actitudes y conductas hacen del hogar un espacio propicio para convivir a partir de los valores. • ¿Hay alguna actitud o conducta que podría modificar para hacer del hogar un espacio propicio para convivir a partir de los valores?
<p>Observaciones y/o sugerencias didácticas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Es importante que durante el desarrollo de la actividad el educador evite emitir expresiones de aprobación o desaprobación acerca 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.

