

# Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe

## Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria II

---

Horas/semana: 4

Créditos: 7.0

### Programa

#### Introducción

Los programas de Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria I y II, parten de la idea de que ni en la educación primaria ni en la formación de los maestros se ha dado la debida importancia a la formación ética de todo ciudadano. Los programas de esta licenciatura tienen como propósito contribuir a la formación profesional de los maestros a partir de la reflexión sobre el sentido y responsabilidad que cobra la labor educativa de los maestros en la formación de los niños y niñas, entendidos como ciudadanos, capaces de actuar y comprometerse con su historia, con su sociedad y con su entorno cultural, constructores de formas de vida equitativas, solidarias e incluyentes.

Ésta perspectiva abre nuevos espacios a las rutinas de actividades con carácter cívico que se realizan en las escuelas primarias y a las clases en que se pone énfasis en la memorización de normas y preceptos. Se pretende que en la escuela primaria la formación ética y cívica sea vivencial y esté estrechamente vinculada con los conocimientos y experiencias de los niños. Considerar este marco real, es necesario y relevante para una sociedad plural y diversa como lo es México.

En la elaboración de los programas se ha considerado que la formación valoral y cívica de los niños se realiza desde sus entornos más cercanos, como son la familia y la comunidad, y que corresponde a la escuela primaria retomar esta diversidad de experiencias para propiciar el diálogo intercultural, a través de la educación sistemática y el desarrollo gradual de las competencias éticas y cívicas.

Los temas de estudio del primer curso, sientan la base para comprender el desarrollo moral, la formación en valores y la formación cívica de los niños. Se realiza un reconocimiento a las capacidades de todo ser humano para conocer, analizar y reflexionar sobre sus actos, discursos y formas de pensar o disentir ante los otros, ya sean pares, adultos, o maestros. Asimismo, se reflexiona sobre la esencia social de todo ser humano; al respecto, se reconoce a la escuela como un espacio permanente de interacción personal en las relaciones educativas que el maestro establece con sus alumnos, con otros maestros y con los padres de familia. Durante el estudio del curso I, el encuentro de los niños en el aula se analiza también como un espacio de aprendizajes: sobre el uso de normas, la promoción de valores, las actitudes éticas y

cívicas; también se reconoce la presencia de dificultades o situaciones adversas a la formación integral de los niños. Se destaca la importancia que tiene que todo maestro sepa identificar dichas situaciones para implementar acciones educativas que ayuden a prevenir y/o erradicar formas de convivencia que atenten contra el respeto a la personalidad, diversidad sociocultural y convivencia democrática en el aula y en la escuela.

El propósito de este segundo curso es ofrecer a los estudiantes de las escuelas normales un marco básico de estrategias para diseñar actividades y evaluar los procesos de aprendizaje de sus alumnos, a través del desarrollo de competencias cívicas y éticas. Se sugieren diversos planteamientos didácticos a emplear, con la finalidad de que cada estudiante seleccione aquellos que ofrezcan las mejores ventajas u oportunidades formativas para los niños y las niñas de educación primaria, considerando la diversidad de contextos de donde provienen. Aunque son diversas las propuestas didácticas: actividades, proyectos, temas de debate, etcétera, todas coinciden en su intención formativa: formar personas capaces de convivir e interactuar como ciudadanos comprometidos, solidarios y autónomos, finalidad compartida en todos los programas de educación básica.

### **Propósitos del programa**

Con el desarrollo de las actividades y temas de estudio del presente programa, se pretende:

- Fortalecer las competencias docentes de los futuros maestros para el conocimiento y ejercicio práctico de propuestas que contribuyan a la formación de un ambiente educativo basado en valores éticos y cívicos como el respeto, la solidaridad, la tolerancia, la democracia y la justicia, que impulsen la formación ciudadana, y el desarrollo de una cultura de la legalidad en el aula.
- Ofrecer herramientas para que los estudiantes sean capaces de construir espacios de diálogo, reflexión y encuentro entre los educandos y los diversos actores de la escuela para fortalecer con ello, la comunicación de experiencias individuales y colectivas, relacionadas con los derechos humanos, la perspectiva de género, la educación ambiental y el ejercicio de la ciudadanía escolar y familiar, desde la perspectiva intercultural.
- Vivenciar entre los estudiantes, diversas propuestas educativas que les permitan sustentar y seleccionar las estrategias didácticas que sean más formativas para los alumnos, y que vinculen el programa de la asignatura educación cívica y ética con el enfoque integral y transversal del currículo de educación primaria. Asimismo reconozcan el papel central de los maestros para el logro de los propósitos formativos.

## Organización de los contenidos

El curso está organizado en tres bloques temáticos. En cada uno se presentan los temas de estudio y la bibliografía básica para su análisis, además de un apartado de bibliografía complementaria, cuya finalidad es ampliar la información de los temas propuestos, de acuerdo con las necesidades e intereses particulares de profesores y estudiantes.

En el bloque I, “Educación para la ciudadanía y diversidad cultural”, se parte de una actividad introductoria, cuyo propósito es retomar testimonios de niños para que los estudiantes comenten los temas estudiados en el semestre anterior a partir de ejemplos reales. Posteriormente, se analizan tópicos centrales sobre el desarrollo moral de los niños y la construcción de la autonomía moral, vinculando estos temas con la reflexión de las prácticas más frecuentes en las escuelas primarias para la enseñanza de la asignatura *Educación Cívica*, clarificando los propósitos formativos que se pretende consolidar en los alumnos, así como la centralidad que adquieren las competencias cívicas y éticas como oportunidades que van más allá de un ejercicio memorístico de los temas éticos y cívicos, y en donde la centralidad de los intereses y necesidades de los alumnos, es fundamental para el trabajo de esta asignatura. Se revisa la correspondencia entre derechos y deberes como una mirada formativa y se realizan algunos ejercicios relacionados con las estrategias sociomorales para el desarrollo del autoconcepto.

El bloque II, “La construcción de ambientes favorables para la convivencia democrática en la escuela primaria intercultural”, plantea para el estudio de los temas seleccionados un primer espacio para el análisis de las condiciones predominantes en las escuelas, vistas desde un enfoque plural y crítico, ejercicio que permite reconocer en las carencias o conflictos de las escuelas, una oportunidad para la formación en valores, para lograr legitimidad de los proyectos educativos que surgen de manera emergente desde la sociedad civil y que rebasan en muchas ocasiones el alcance que tienen otras propuestas institucionales.

La centralidad de la ética y virtud del docente, es otro de los temas que se proponen como punto de partida para lograr que todos los niños y niñas consoliden su derecho a recibir una educación primaria de calidad y en igualdad de circunstancias. Finalmente se proponen diversas actividades que pretenden sensibilizar a los estudiantes sobre las condiciones que se requieren construir para lograr el diálogo intercultural en los ambientes escolares. Cierra el bloque con un cotejo de los recursos y materiales vivenciados en los programas de los dos cursos de esta asignatura, así como los propósitos que se persiguen con el empleo de los mismos.

El bloque III, “La formación ética y cívica y su tratamiento transversal”, pretende que los estudiantes comprendan la centralidad de los temas transversales en la formación

ética y cívica. Se parte de un ejercicio práctico que guarda relación con las actividades diseñadas para educación primaria, este ejercicio facilita el poner en juego los diversos conocimientos y experiencias de los estudiantes, así como reflexionar sobre el uso o aplicación que se realiza en la escuela primaria con los alumnos. Posteriormente se revisan algunos planteamientos que definen la transversalidad y su intención formativa. Los temas concluyen con una serie de propuestas prácticas que se sugiere, sean vivenciadas y sirvan como antecedente para la elaboración de propuestas más precisas a partir del diseño de proyectos para los alumnos de educación primaria, vinculando los temas transversales con el desarrollo de competencias éticas y cívicas, a partir de ejemplos o situaciones concretas que surjan del contexto real de las escuelas de práctica.

### **Orientaciones didácticas generales**

Gran parte de las actividades diseñadas en este programa tienen un enfoque vivencial y reflexivo. Al respecto, se recomienda que los docentes de esta asignatura realicen las adecuaciones que resulten más formativas para los futuros maestros de educación primaria, siempre considerando el logro de los propósitos y la continuidad que tiene esta asignatura con el primer curso y con las otras asignaturas que acompañan el desarrollo del presente semestre.

*La perspectiva vivencial* brinda un peso importante a las experiencias que tienen lugar en la convivencia diaria, por ejemplo: retomar experiencias de los estudiantes y/o niños para su análisis y reflexión, o la organización de asambleas en el aula para el ejercicio del debate, la aplicación de normas, la construcción de acuerdos, así como la generación de otros espacios de participación que mejoren el ambiente escolar y las relaciones interpersonales. Se considera que en todos estos ámbitos se expresan los valores y se contribuye a trabajar con problemas reales.

*El enfoque reflexivo* se fortalece a través del diálogo para conocer al otro, hablar de sí mismo, para resolver conflictos o diferencias, así como un mecanismo para tomar distancia de la propia perspectiva moral, en situaciones de la vida diaria. Brinda diversas oportunidades para ejercitar el juicio moral y crítico de los estudiantes, reconociendo su papel protagónico en el desarrollo de estas capacidades.

*Reconocer a los estudiantes como el centro de las actividades* a partir de sus intereses, capacidades y potencialidades propias de su edad, es otro de los propósitos del presente programa. Para aprovechar estos elementos en el desarrollo de las competencias cívicas y éticas, se contemplan un conjunto de experiencias didácticas que estimulen el empleo de conocimientos, habilidades y actitudes para resolver y manejar situaciones problemáticas en las que se recuperen aspectos del contexto en que viven los alumnos.

*Contribuir al desarrollo integral de los estudiantes.* El desarrollo moral se relaciona con otras habilidades como las comunicativas, las de observación, análisis y pensamiento crítico, imprescindibles para sentar bases a la actuación libre y responsable. Actividades como son: los dilemas, análisis de casos, escenificaciones, cambio de roles, etcétera, constituyen otra fuente de experiencias para el desarrollo de estas competencias que constituyen un referente fundamental para el trabajo de enseñanza pues comprenden el desarrollo de diversos aprendizajes de carácter cognitivo y moral en los alumnos: para pensar en sí mismos y en los demás, identificar las intenciones que subyacen a sus acciones y a las de otras personas, analizar el lugar que ocupan en los grupos donde se desenvuelven y prever resultados de la actuación individual y colectiva, así como comparar las diferentes perspectivas que puede haber sobre el mundo que les rodea.

*La centralidad de los docentes* para el desarrollo de las capacidades y potencialidades de los alumnos, es una prioridad en la formación de los futuros maestros, en particular el diseñar situaciones y experiencias que constituyan un reto progresivo para los alumnos. Así, la labor del docente apuntará a la problematización de sus experiencias y vivencias, de tal modo que las situaciones desde las que se promueva la reflexión provoquen en el alumno la certeza de que los planteamientos tienen sentido para su vida.

*Una prioridad del desarrollo de competencias es la movilización de conocimientos, saberes, nociones, habilidades, valores y actitudes.* Para que esto sea posible se requiere del empleo de información sobre el mundo natural y social a la cual los alumnos acceden de manera progresiva a lo largo de la educación básica. Por ello, el currículo en su conjunto constituye una referencia importante para que los estudiantes conformen una perspectiva cívica y ética fundamentada en torno a situaciones que atañen a su persona, los grupos en los que se desenvuelven, el medio en que viven y a la humanidad en su conjunto.

*El trabajo transversal representa una oportunidad* para articular las actividades que los alumnos realizan en las demás asignaturas con los propósitos que se plantean desde la educación cívica y ética. Cada bloque del programa, se acompaña de una propuesta de trabajo transversal. En ella se plantean las competencias a desarrollar mediante la indagación, la reflexión y el diálogo como tareas permanentes que aseguran la recuperación y la integración de contenidos de otras asignaturas. Asimismo, se remite a los contenidos programáticos del currículo de primaria que, de manera natural, apoyan a la dimensión transversal. Dichas propuestas de trabajo transversal no se agotan en los ejemplos que se proponen en cada unidad, se intenta propiciar la identificación de otras necesidades y oportunidades, surgidas del contexto real de los alumnos y que ofrecen temas educativos de trascendencia para la formación cívica y

ética, teniendo como soportes los conocimientos, habilidades y actitudes que los alumnos desarrollan en su paso por la educación básica.

### **Relación con otras asignaturas**

Las diversas asignaturas que se cursan en este semestre son un soporte para el desarrollo del presente programa. En particular: *Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación II*, contribuye con el ejercicio del diálogo y el debate, habilidades necesarias de ejercitar en estudiantes y maestros para el desarrollo de competencias éticas y cívicas; *Planeación de la Enseñanza y Evaluación del Aprendizaje*, fortalecerá los criterios para el diseño de actividades didácticas y de evaluación que se incluyen en este programa; *Gestión Escolar*, brindará una perspectiva más amplia sobre las implicaciones y condiciones que requiere el crear ambientes plurales y democráticos en el entorno escolar, así como otras herramientas para crear ambientes participativos que contribuyan a la formación ética y cívica de alumnos y maestros; *Educación Artística III*, fortalecerá el ejercicio de actividades y la selección de los recursos más idóneos para lograr la expresión y comunicación de temas éticos y cívicos, complementando actividades como son las escenificaciones, intercambio de roles, diseño de periódicos murales, así como otros recursos artísticos y gráficos que favorecen la comprensión de los temas a tratar en este curso. Con relación a la asignatura *Observación y Práctica Docente IV*, existe una estrecha relación puesto que se proponen temas que analizan la participación de los maestros en la construcción de ambientes escolares que favorezcan el diálogo y la reflexión con la diversidad, así como la centralidad de la educación y el aprendizaje de los alumnos, como un derecho universal y un compromiso ético de los docentes. Asimismo, se proponen diversas actividades a realizar por los estudiantes en las escuelas de práctica, considerando desde series de actividades y proyectos didácticos vinculados con los propósitos éticos y cívicos; hasta el abordaje de temas transversales, en donde se involucra a las otras asignaturas de educación primaria como son: ciencias naturales, geografía, historia, español, artística, matemáticas, entre otras, y para profundizar en la formación ética y cívica desde la interculturalidad.

### **Sugerencias para la evaluación**

La evaluación, entendida como un proceso continuo, sistemático y permanente, permite identificar los avances y las dificultades en el aprendizaje de los estudiantes, y aporta información que el maestro puede aprovechar para tomar decisiones que mejoren su estilo de enseñanza y el proceso formativo de los estudiantes normalistas.

El profesor de la asignatura, tomando en cuenta la opinión de los estudiantes, establecerá los procedimientos y criterios más idóneos para valorar continuamente los aprendizajes obtenidos. Para ello tendrá como referentes, entre otros elementos, el

perfil de egreso, los propósitos del curso, los temas de estudio y el desempeño de los estudiantes en las actividades desarrolladas. Es conveniente que, al iniciar el curso, los estudiantes conozcan el procedimiento que se seguirá para su evaluación y los compromisos que adquieren, tanto en el trabajo individual como en la participación en equipo y en grupo; así podrán ir valorando su avance en el proceso formativo.

El profesor llevará un control sistemático de los productos elaborados por los estudiantes (ensayos, resúmenes, notas, esquemas, glosarios, registros de observaciones y entrevistas, entre otros), con el fin de contar con suficiente información para valorar sus aprendizajes y evitar la tendencia que reduce la evaluación a la calificación de trabajos al término del semestre.

La evaluación se puede apoyar en registros de observación directa, bitácoras, escritos breves y desarrollo de proyectos, con los que se constituya una carpeta o portafolio. Conviene recordar que la finalidad de su elaboración es documentar procesos de aprendizaje de los estudiantes normalistas y, en este sentido, favorece la autoevaluación. A continuación se presentan algunos aspectos que pueden orientar el proceso de evaluación durante el curso, caracterizados por los principios de continuidad, sistematicidad y flexibilidad:

*Evaluación mediante trabajos escritos.* Para el desarrollo de este curso se propone, entre otras actividades, que los alumnos normalistas redacten escritos individuales y en equipo; es conveniente que después los analicen de manera colectiva, de modo que cuenten con elementos para mejorarlos. Algunos requieren del estudio de textos y la confrontación con situaciones reales.

En congruencia con los propósitos del programa y las actividades sugeridas, la evaluación debe aportar evidencias de los esfuerzos y progresos que los estudiantes realicen; entre otros aspectos, es recomendable considerar lo siguiente: a) los escritos deben dar cuenta de una lectura reflexiva de los textos que se proponen; b) las modificaciones y correcciones que los estudiantes puedan hacer a sus escritos, a partir de las sugerencias brindadas para mejorarlos, y no únicamente valorar el producto final; c) el contenido y la presentación formal del trabajo; d) el empleo de la teoría para explicar los procesos de desarrollo de los niños y los adolescentes, y e) las reflexiones, las propuestas y los cuestionamientos que elaboren.

*Evaluación a partir de actividades de observación y práctica.* Es importante que el diseño de guiones de observación y/o entrevistas, elaborados para las jornadas de observación y práctica, se consideren en la evaluación de los estudiantes normalistas. La sistematización y el análisis de experiencias, la información recabada a través de reseñas, descripciones y grabaciones, son evidencias que deben ser analizadas y evaluadas para fortalecer en los estudiantes el desarrollo de habilidades para observar, registrar, describir, comparar, analizar y explicar, y para que reflexionen

sobre el conocimiento y las competencias éticas y cívicas que tienen de los niños y los adolescentes.

*Evaluación del trabajo en equipo.* El trabajo en equipo es una de las actividades que requiere especial atención por parte del profesor de la asignatura, a fin de evitar la práctica frecuente que se circunscribe a evaluar en forma global y superficial. Para ello se recomienda considerar aspectos individuales que se presentan en el trabajo en equipo, como la participación, la responsabilidad, la colaboración y el nivel de integración, la calidad de las participaciones y el respeto a la diversidad de opiniones.

*Evaluación de la participación de los estudiantes en el grupo.* Las participaciones de los alumnos normalistas en el grupo son importantes para el desarrollo de sus competencias docentes y, por tanto, pueden considerarse como aspectos a evaluar. Para ello, es necesario valorar la calidad de los argumentos o las preguntas, es decir, si los normalistas manifiestan comprensión de los textos o sólo repiten los contenidos; asimismo, el respeto a la diversidad de opiniones, el cual debe distinguirse de la aceptación de participaciones protagónicas que traten de imponer interpretaciones unilaterales y carentes de argumentos.

*Evaluación por medio de pruebas escritas.* En general, la evaluación no requiere de acciones ni de productos distintos a los que se generan en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Cuando se considere la posibilidad de evaluar con un examen los conocimientos adquiridos por los estudiantes, es necesario que los instrumentos elegidos les planteen retos para que apliquen su capacidad de análisis, juicio crítico, comprensión, síntesis y argumentación, así como:

- La comprensión de las pautas generales de desarrollo moral, ético y cívico de los niños y los adolescentes y las variantes asociadas a la interacción en los diversos contextos.
- La habilidad para vincular los aportes teóricos con el análisis de las actitudes respuestas e interpretaciones que los niños y los adolescentes elaboran a partir de sus experiencias en el entorno familiar, escolar, y social.
- El conocimiento y comprensión de los propósitos y enfoque que se sugieren en los programas de educación primaria para desarrollar las capacidades éticas y cívicas de los alumnos de educación primaria.

## **Organización por bloques**

### **BLOQUE I. Educación para la ciudadanía y diversidad cultural.**

1. Experiencias previas de los niños en los contextos de diversidad cultural y el aprendizaje de los contenidos cívicos.

2. Educar interculturalmente a partir del desarrollo de competencias éticas y cívicas. Las estrategias sociomorales:
  - a) Construcción de la autonomía moral y principios universales de los derechos humanos.
  - b) Sentido de pertenencia a su comunidad, a la nación y a la humanidad.
  - c) La cultura democrática y las diversas manifestaciones de la participación ciudadana. La reciprocidad entre derechos y deberes.

### **Bibliografía básica**

- Limosner, Manuel Ventura (s/f), "Moralidad infantil", en *Actitudes, valores y normas en el currículo escolar*, Madrid, Escuela Española, pp. 51-68.
- Kymlicka, Wil (2005), "La escuela y la formación del ciudadano", en *Educación 2001*, año XI, núm.125, México, octubre de 2005, pp.48-55.
- Brossad, Luce (1999), "Construir competencias: todo un programa. Entrevista con Philippe Perrenoud", Luis González Martínez (Trad.) *Vida pedagógica* 112, septiembre-octubre 1999. texto consultado en: <http://kino.iteso.mx/~luisg/COMPETENCIAS%20CONSTRUIR%20COMPETENCIAS.doc>
- Conde Flores Silvia y Gabriela Conde Flores (2004), "Las competencias cívicas y éticas" y "Rasgos de las competencias cívicas y éticas para la educación básica", en *Educar para la democracia. Fichero de actividades. 5º de primaria*, México, IFE, pp. 73-77 y 78-92.
- Cullen, Carlos (2004), "¿Qué quiere decir enseñar ética?", en *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*, 3ª. ed., Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, pp. 29-34.
- Molina García, Amelia y Guadalupe Alonso Aguirre, "Los sujetos de la educación: algunas nociones sobre valores para la democracia", en *Educación y valores*, Ana Hirsch Adler, comp. Gernika, pp. 208-217.
- Payá Sánchez Montserrat, Ma. Rosa Buxarrais Estrada y Miquel Martínez Martín (Coords.), (2000), "Presentación del tema", "Propuesta 1. El concepto que tengo de mí" y "Secuencia 2. El proceso de construcción de la autoestima", en *Ética y educación en valores. Contenidos, actividades y recursos*, Barcelona, CISSPRAXIS (Guías praxis para el profesorado de ESO), pp. 103-106, 111-116 y 184-190.
- IFE (2004), *Educar para la democracia. Fichero de actividades. 1º, 2º, 3º, 4º, 5º y 6º de primaria*, México, IFE.
- SEP (2006), "Componentes del programa integral", en *Programa integral de formación cívica y ética para la educación primaria*. Subsecretaría de Educación Básica. México, pp. 4-10.

### **Actividades que se sugieren**

1. Como actividad introductoria, se recomienda organizar al grupo en equipos para exponer brevemente los temas estudiados y lo que aprendieron en la asignatura

Formación Ética y Cívica, curso I. Posteriormente, identificar en las siguientes situaciones y diálogos, cuáles expresiones infantiles aluden o se relacionan con: los agentes socializadores, la presencia de valores, normas, reglas, sentido de justicia, entre otros. Comentar los rasgos del desarrollo moral que pueden identificar en cada ejemplo (heteronomía, autonomía, juicio y razonamiento crítico, etcétera).

<i>Ejemplos</i>	<i>Rasgos del desarrollo moral y el contexto sociocultural</i>
<p><i>Situación 1.</i></p> <p>Vivo en un poblado muy pequeño.  Voy todos los días a la escuela. Cuando regreso ayudo a mi padre en la milpa, luego tengo que acarrear leña, mi hermana al regresar de la escuela cuida a mis hermanos más pequeños. Ya por la tarde nos ponemos a hacer la tarea de la escuela.  Mis padres dicen que la escuela ayuda a hacernos hombres de bien, estudiados y que cuando seamos grandes podremos tener un buen trabajo.  Mario (13 años).</p> <p><i>Diálogo 1.</i></p> <p><i>Si a un niño lo castigan, ¿quién lo debe castigar?</i>  —Su mamá porque un niño hace algo mal, mal que no debería de decir y de hacer; su mamá le pega o lo pone en la pared y... o si hace ma... algo mal en la escuela lo castigan también y él se siente muy triste, pero... si fuera, si fuera tonto lo había castigado, si fuera tonto lo habían castigado; ése es el castigo.  —¿Y cualquier persona grande puede castigar?  —Sí...  —¿Y el hermano mayor también puede castigar?  —Un poco, nomás le puede corregir, pero no castigar.  —¿Y el tío o el abuelito?  —También, esos también, pero menos los chiquitos no pueden castigar a su mamá, esos no.  —¿Y cómo lo deben castigar?  —El niño castiga a su mamá o... a ¿cómo?, pues haz, haz de cuenta que <i>orita</i> le dice su mamá, su mamá le dice algo malo que a su mamá le deben</p>	

de respetar porque ella sabe más que ellos, entonces le dice algo malo, dice algo malo, entonces su mamá se enoja le *pega*, lo manda allá arriba a encerrar *pa* que se le quite lo grosero que tiene el niño. Claudia G. (6.7).

*Situación 2.*

*Sergio no ha asistido hoy a clases. Se encuentra en la calle a Raquel, una compañera de grupo y le pide los apuntes y la tarea. Ella se niega a prestárselos porque cree que Sergio es un flojo que nunca hace nada en clase. A partir de ese momento inician una discusión.*

Sergio: No pude ir a clases ¡Qué surte encontrarte! ¿Me prestas la tarea y los apuntes del día de hoy? Raquel: Pues no, porque tu obligación es ir a clases.

Sergio: ¿Y tú quién eres para decirme lo que debo hacer? Además, no pude ir.

Raquel: Me da lo mismo si es verdad o no. Yo no pienso prestártelos.

Sergio (13 años) Raquel (12 años)

*En la escuela...*

—Había un ratón en la escuela y se lo echaron a la maestra en el escritorio y se espantó. *Taba* vivo el ratón. Un niño bien grosero que siempre *trae* la resortera y él es el culpable de todo y nos llevan a *losotros*. Yo no hago nada y me lleva por la culpa de aquel niño. Es que él se viene a mi lado y desde donde yo estoy, se esconde atrás de mí y le da... y le da... y le da a la maestra. Y ya sabe la maestra que viene de donde yo estoy, por eso me lleva. Cuando echa la piedra, le toca a la maestra, se echa a su lugar, se... le corre a su lugar. Le digo que ellos *jueron* y ella no me cree, me lleva a la *dire*. León (6.8).

Fragmentos tomados de: Oralía Rodríguez y Graciela Murillo, *Te voy a platicar de mi mundo. Muestra del habla de niños de 6 a 7 años*, México, Colegio de México/SEP, 1985, y Montserrat Payá Sánchez, Rosa Buxarrais Estrada y Miquel Martínez Martín (Coords.) *Ética y educación en valores. Contenidos, actividades y recursos*, Barcelona, CISSPRAXIS (Guías praxis para el profesorado de ESO), 2000.

2. Elaborar un diagrama en donde registren los rasgos característicos de la moralidad infantil a partir de la lectura del texto “Moralidad Infantil”, de Ventura. Pueden utilizar el siguiente formato:

Actitudes infantiles entre iguales	Actitudes infantiles hacia adultos	Actitudes adultas hacia las y los infantes	Repercusiones de las actitudes de adultos en las y los infantes

Comentar en plenaria cuáles son los principales rasgos que diferencian la moralidad en la edad preescolar, primaria y secundaria. Incluir el sentido que adquieren conceptos como: justicia, normas, empatía, vergüenza y culpa, entre otras, conforme varían las edades.

3. En plenaria, dar argumentos en torno a las siguientes preguntas:

- ¿Qué es el ejercicio de la ciudadanía? ¿El ejercicio de la ciudadanía tiene relación con la vida particular de las personas?
- ¿Cómo y quién debe brindar educación ciudadana a los niños?
- ¿Qué actividades de educación cívica realizaron cuando eran alumnos de la escuela primaria y qué aprendieron de esta asignatura?, ¿les gustaba la materia de educación cívica?

Analizar sus respuestas en plenaria.

4. Analizar las respuestas que recopilaron en la actividad anterior, a partir de la lectura del texto “La escuela y la formación del ciudadano”, de Kymlicka, comentar en equipos las siguientes preguntas:

- ¿Según el autor cuál es la importancia de la educación ciudadana y cómo la adquieren los niños? Al respecto, ¿cuál es el papel de la escuela?
- ¿Qué debe aprender todo ciudadano y por qué?
- ¿Qué significa el concepto “civilidad” y cómo se manifiesta entre los individuos el ejercicio de ésta?
- En los diversos espacios sociales: familia, escuela, iglesia, grupo étnico, ¿los niños aprenden correctamente, un solo tipo de civilidad y responsabilidad ciudadana?

5. Leer los textos: “Construir competencias: todo un programa. Entrevista con Philippe Perrenoud”, de Brossad y “Las competencias cívicas y éticas”, de Conde. A partir de los planteamientos que hacen los autores, organizar un debate en el grupo, en torno a los siguientes planteamientos:

- ¿Cómo se explica el cambio entre una enseñanza memorística y la educación por competencias? ¿En qué beneficia este cambio a los alumnos de educación primaria?
- Los niños de educación primaria ¿En qué situaciones y para qué pueden emplear las competencias éticas y cívicas?
- ¿Por qué se dice que la práctica docente de los maestros y la formación ética y cívica, desde una educación por competencias, es un proceso a largo plazo?
- ¿Qué finalidad educativa tiene para los maestros el saber observar y analizar los obstáculos cognitivos que enfrentan sus alumnos?

Como conclusión de esta actividad, organizados en equipos, identificar algunas habilidades y capacidades éticas y cívicas, que pueden reconocer en el testimonio de Pía. Se recomienda analizar los cuadros del tercer nivel, que presenta Conde en el texto “Rasgos de las competencias cívicas y éticas para la educación básica”.

6. Leer el testimonio del siguiente recuadro y responder a las preguntas que se presentan al final.

*Sudáfrica*

“Cuando estamos enfermos, mi abuela nos hace un huevo frito”, Thabo David Makhathini. De 10 años. Vive en Soweto con su abuela.

Soy el cuarto de cinco hermanos; mi hermana menor tiene siete, y mi hermano mayor, 22. Thabo significa *alegría* en zulú. Vivo en casa de mi abuela junto a cinco de mis seis tíos y tías y sus hijos. En total somos 21 personas, entre adultos y niños. Sólo una tiene trabajo, que es mi madre, que sabe leer la suerte en los huesos y puede ayudar a la gente con sus enfermedades gracias a sus conocimientos de hierbas y su capacidad de comunicarse con nuestros antepasados. Ella es una *sangoma* o curandera. La otra fuente de ingreso es la pensión de mi abuela. Sin ella no habría comida en mi casa. Mi papá también vive con nosotros, pero hace años que no tiene trabajo.

Me gusta ir al colegio, pero más jugar fútbol. Gracias al Mundial sé que en España también se juega fútbol, pero más no sé de vuestro país. Con mis amigos hablamos principalmente de fútbol, y cuando sea mayor quiero jugar en un equipo profesional. Con mis amigos formamos el Senaoane Super Strikers Fútbol Club. Yo juego de medio campo. Mi mejor amigo y vecino, Silvester Mkosinathi Twala, de 12 años, también quiere ser jugador profesional de fútbol.

Tardo 20 minutos en llegar a pie hasta mi escuela. Todos en Sudáfrica usan uniforme. El de mi escuela es pantalón o falda gris, camisa blanca y chaleco azul o negro. Tengo 47 compañeros de clase. Todos recibimos los textos de manera gratuita, pero los cuadernos y bolígrafos los tenemos que comprar nosotros. Si nos portamos mal, la maestra, la señora Radebe, nos pega o castiga, pero no mucho. Las clases son en zulú e inglés, pero yo me considero un chico sotho, la etnia proveniente de Gauteng, donde queda Johannesburgo. Mi escuela es mixta y tiene dos computadoras donadas por el Gobierno inglés y una de ellas tiene Internet. La usamos poco y el colegio no tiene

línea telefónica.

Vuelvo a casa para almorzar cerca de las dos de la tarde. Hago mis tareas, que no son muchas, y salgo a jugar fútbol. Si hay retransmisión de algún partido de fútbol pueden estar seguros que estaré frente al televisor, si no, es poco probable, aunque me gusta un programa donde niños como yo cantan y bailan y el mejor se lleva un premio. La electricidad la obtenemos “colgándonos” de una línea que pasa cerca de casa. En mi casa no hay interruptores, pues no estamos conectados legalmente a la distribución eléctrica, pero hay unos alambres que mis tíos saben cómo conectar y tener así luz. Sí tenemos agua, pero no un baño como los que se ven en televisión. Para lavarnos usamos el agua que sale de un grifo de un costado de la casa y la ponemos en baldes que luego usamos para limpiarnos parte por parte.

Mi casa se parece a todas las casas de mi calle en el barrio Senaoane en Soweto. Está dividida en tres pequeñas construcciones: la casa principal, que tiene dos dormitorios, el *living* comedor –donde duermo con mi hermano y dos primos– y la cocina, donde a veces también duermo. El excusado es una casucha en el patio. Allí también con el tiempo mi familia ha construido otras dos piezas para alojar al resto de la familia. Todos los días me levanto a las seis, no puedo estar más tiempo, porque si no, todos pasarían sobre mí. En la noche, todos los rincones de la casa están ocupados por alguien. Y en la mañana se levantan las colchonetas o alfombras de paja, se doblan las frazadas y los muebles vuelven a ocupar su lugar. Mi desayuno es un té caliente con azúcar y pan, y mi almuerzo y la comida siempre incluye *pap*, una masa hecha de harina de maíz que es muy rica. A veces también hay carne. Para calentarnos, cuando hay dinero, prendemos carbón, aunque no me gusta el humo. Soweto se ve desde muy lejos por el humo negro que echan todas las casas al quemar el carbón. Cuando uno de nosotros está enfermo, mi abuelita le prepara un huevo frito.

Los viernes nos quedamos hasta pasadas las once de la noche despiertos viendo la película de la televisión. No me interesa ver noticias. En mi familia no hay nadie seropositivo, pero dos de mis amigos no tienen mamá por culpa del sida, y ellos vienen a almorzar con nosotros. A veces con mis amigos hablamos del sida y nos preguntamos cómo será sentir esa enfermedad asesina en el cuerpo. El sida me asusta. Si yo fuera presidente, sería muy feliz y me ocuparía de darle trabajo y casa a la gente. Y por supuesto, canchas de fútbol para todo el mundo.

Pía Díaz.

Sudáfrica. Mortalidad infantil hasta los cinco años: 69 por cada 1 000 nacidos. Esperanza de vida al nacer: 52 años. Tasa de escolarización en enseñanza primaria: 88% en los niños y 86% en las niñas. Tasa de fecundidad: 3.1 hijos por mujer.

- ¿Cómo se valora a sí misma Pía y cómo valora al resto de las personas con quienes se relaciona?
- ¿Cuáles usos y costumbres fortalecen la identidad de Pía?
- ¿Cuál es la identidad nacional de Pía?, ¿qué factores transforman esta identidad?

- ¿Cómo aprende las normas y reglas morales?
- ¿Cuáles aspectos del discurso de Pía reflejan un sentido de civilidad y responsabilidad ciudadana?
- Argumentar cuáles aspectos de su relación con los adultos y con sus iguales, favorecen el desarrollo de su autonomía moral.

Para finalizar esta actividad, se recomienda de manera individual entrevistar a dos niños de educación primaria, para que a través de un guión breve de preguntas indaguen características del desarrollo moral y cívico, a partir de aspectos cotidianos, similares a la información del recuadro anterior.

7. Los derechos implican obligaciones. Por ejemplo, el derecho a expresar las propias opiniones, a la forma de hablar o de vestir implican la obligación de no discriminar a nadie por sus ideas, su lugar de origen o su imagen. Reunidos en equipos reflexionen sobre los siguientes derechos y cuáles serían las obligaciones personales que corresponden:

- Derecho a asistir a la escuela y recibir una educación de calidad.  
Genera la obligación de \_\_\_\_\_
- Derecho a disponer de servicios médicos  
Genera la obligación de \_\_\_\_\_
- Derecho a expresar su opinión en las situaciones que les afecten  
Genera la obligación de \_\_\_\_\_

Intercambiar sus respuestas y comentar qué posibilidades tienen los niños de educación primaria de realizar una actividad similar. ¿Qué aspectos formativos les aportaría?

8 Leer el texto “¿Qué quiere decir enseñar ética?”, de Cullen y en equipos explicar:

- ¿Qué se entiende por personalidad moral?
- ¿En qué consisten las opciones propuestas por el autor para un currículo de formación ética y cívica?

9. De manera individual identificar experiencias dentro de la escuela en las que se hayan dado situaciones contrarias a las que se señalan en el texto de Cullen para un currículo de formación ética y cívica. Después, en equipo, proponer soluciones a esas situaciones conflictivas y presentarlas a todo el grupo. En plenaria evaluar las soluciones propuestas considerando si favorecen la construcción de una personalidad moral de acuerdo con las características señaladas por Cullen.

10. Redactar un texto sobre la importancia del contexto inmediato en el desarrollo moral y la necesidad de enriquecer el sentido de pertenencia a la nación y a la humanidad. Argumentar con base en las perspectivas de los niños, de los maestros y de los padres de familia que se encuentran en el texto “Los sujetos de la educación: algunas nociones sobre valores para la democracia”, de Molina García y Alonso

Aguirre, y complementar con algunos fragmentos de las entrevistas realizadas en la actividad 6.

11. Analizar los textos que se presentan en los siguientes recuadros y responder las preguntas que se incluyen al final de éstos.

“El desafío mayor para la educación en derechos humanos, en la relación de alteridad, es asumir la tarea de heteronomizar la autonomía. Es de su naturaleza, de su esencia, de su mandato ético. Pero conjuntamente debemos reconocer que no es una tarea fácil de acometer. No debemos olvidar que el desarrollo de la autonomía es, en la cultura educacional occidental, uno de sus objetivos centrales, que ha estado ligada estrechamente con la educación moral y el desarrollo moral. En efecto, se señala que la educación moral tiene por objeto la formación de personas autónomas, de personalidad moral autónoma. La autonomía moral se la vincula con la capacidad de autorregulación que es la que permite una mayor coherencia de la acción personal. Desde la perspectiva cognitiva y constructivista, esto significa que es la propia persona la que establece el valor -este no le viene desde afuera- y se organiza para actuar de acuerdo a él. Es en definitiva un sujeto moral autónomo. Lawrence Kohlberg<sup>1</sup> que es considerado el autor más exitoso y profundo en comprender el desarrollo moral desde un enfoque socio-cognitivo, diferenció seis estadios evolutivos en este desarrollo, siendo el nivel posconvencional el más alto, en donde el término convencional implica someterse a las reglas, las expectativas y convenciones de la sociedad y la autoridad y defenderlas. En esta perspectiva el sujeto autónomo, es aquel que, como sujeto racional, cree en la validez de los principios morales universales y asume un compromiso personal con ellos. En esta visión, el sujeto de moralidad heterónoma que se ubica en el primer estadio de desarrollo moral, es aquel que requiere de otros, de factores exteriores (castigos, órdenes, vigilancia) para someterse a las reglas, las expectativas y las convenciones sociales. Kohlberg se nutre de las concepciones kantianas que hacen primar la autonomía moral por sobre cualquier fuente heterónoma. Ubica al sujeto heterónomo como en un estado de minoría de edad moral.

Ahora bien, centrar la educación en derechos humanos en la mirada heterónoma, no significa desconocer la autonomía, sino que resignificarla. Barcena y Melich, sin referir directamente a la educación en derechos humanos, sino que a la educación en general, dan luces al respecto al señalar que: “Nos encontramos ante un modo original de autonomía desde la heteronomía. ¿Cómo se puede entender una autonomía que se sabe constantemente cuestionada desde la exterioridad del otro? ¿Qué autonomía moral puede tener por ejemplo un sujeto para quien el concepto de justicia sólo se hace patente gracias a las interpelaciones de quién padece la injusticia? Es una autonomía inestable esencialmente colectiva, siempre en devenir. Es una autonomía eminentemente moral: propia de quién puede llegar a hacer el bien pero no a ser bueno ni mucho menos decidir lo que es el bien”<sup>2</sup> ... Agregan estos

<sup>1</sup>Kohlberg, estadios morales y moralización. Enfoque cognitivo-evaluativo en Infancia y aprendizaje, Madrid ,nº18, 1982.

<sup>2</sup> Fernando Bárcena y Joan – Carles Melich, Ob. Cit., Pág. 142. Estos autores hacen referencia al texto de E. Levinas, de otro modo que ser o más allá de la esencia, Salamanca, Sígueme, 1987 Pág. 148

autores -a partir de los argumentos de Levinas- que... "hemos de dar la vuelta al argumento kantiano y decir que la fuente de nuestras responsabilidades morales emanan y están condicionadas, determinadas, por la presencia del otro, singular concreto, irrepetible, con rostro. En este sentido, si buscamos la autonomía, si aspiramos a incrementar nuestros grados de libertad e independencia, lo tenemos que hacer de forma heterónoma. No renunciamos a la autonomía sino que la heteronomizamos"<sup>3</sup>

Tomado de: "Alteridad y diversidad componentes fundantes de la educación en derechos humanos", Abraham Magendzo (Abril 11, 2006) en <http://mt.educarchile.cl/MT/amagendzo/>

#### **¿La historia de un curandero?<sup>4</sup>**

El mensaje desde la relación de diversidad

José es un curandero totonaco, su misión es sanar a los enfermos y si no lo logra se enferma.

Cuenta que siendo niño tuvo una visión, vio a Jesucristo vestido de negro, y le dijo: *levántate porque vamos a trabajar*; por eso, él usa una imagen de Jesucristo vestido de negro. Parte de los saberes lo recibe por medio de los sueños y en sueño toma muchas dediciones que luego lleva a cabo en la vida real; antes que llegue un paciente él ya lo sabe y conoce con qué remedios trabajar, los sueños le avisan. Otros conocimientos los aprendió de su abuelo, un viejo curandero. Su trabajo le implica mucho sacrificio pero siempre está disponible para atender a la gente, no le importa la hora en que lleguen y tampoco recibe sueldo por lo que hace, vive de las donaciones que le dan, con el dinero compra las veladoras y las imágenes que utiliza para curar.

Cuando niño fue muy frágil pero muy curioso; siempre se enfermaba y su abuelo lo curaba. Hojeaba la libreta de anotaciones del abuelo donde describía las enfermedades, escuchando al abuelo aprendió a rezar en totonaco; y si algo no sabía se lo preguntaba; a los catorce años ya participaba de los novenarios. Su abuelo se dio cuenta de sus dones y un día le dijo: *"tú vas a ser rezandero y curandero"*.

Cuando adolescente no quería ser curandero pero le empezaron a traer a niños enfermos y su abuelo le decía: *"allí está el trabajo, adelante, éntrale"*. Una vez le trajeron una muchacha de 16 años que estaba totalmente muerta, llegó como a las doce de la noche, su abuelo dormía; y él se dijo a sí mismo *"yo puedo"*; aún así mandó a despertar al abuelo. Cuando éste llegó le dijo: *"si sabes lo que estás haciendo, hazlo, y si no, pues no te comprometas porque si no, tú mismo te vas a morir, por no saber defenderte todavía"*. Él se dijo a sí mismo *"yo puedo"* y empezó a rezar en totonaco, después de un rato la muchacha ya podía hablar y decía: *¡mamá!*, se recuperó. A partir de entonces comenzó a tratar a los adultos, siendo todavía un niño. Hoy da las gracias por haber tenido a un buen maestro a su lado.

Dice que no es lo mismo un curandero y un brujo, los brujos hacen maldades, venden sus

<sup>3</sup> *Ibíd.*, Pág. 145. Paréntesis de este autor

<sup>4</sup> "La historia de un curandero"; Elisa Loncon, en Foro de Consulta sobre los Conocimientos y Valores de los Pueblos Indígenas del sur de Veracruz; Acayucan, Veracruz, 2004. No publicado.

conocimientos para hacer daño o para conseguir un favor por acción de poderes negativos, entre ellos, conseguir dinero, amor o un daño para otra persona. Los curanderos trabajan con fe en su poder espiritual que le dio Dios. También hay diferentes tipos de curanderos, se distinguen porque sanan a través de distintos métodos, algunos succionan el mal, “chupan”, otros son hueseros o sanan con masajes, hay otros que barren los males; él sana con rezos y con hierbas.

- Considerando los planteamientos de Kohlberg ¿Tiene el curandero un desarrollo moral autónomo? Explicar por qué lo consideran así.
- Considerando los planteamientos de Magendzo, ¿Qué tipo de desarrollo moral posee?
- ¿En qué consiste la tesis “heteromizar la autonomía” de Magendzo?
- A partir de la historia del curandero comentar: ¿cómo la cultura determina el desarrollo moral del sujeto? ¿Cómo se forman los valores del curandero, qué elementos lo determinan?

Para concluir esta actividad, leer el siguiente recuadro y en equipos elaborar algunas conclusiones sobre el tema “Desarrollo moral en la diversidad cultural”

Cierre:

En Abraham Magendzo, en “Alteridad y diversidad componentes fundantes de la educación en derechos humano”, expresa ... “La relación de diversidad es compleja pero no imposible, que las carencias que tenemos en materia de conocimiento, actitudes y valores respecto a la diversidad son muy severos.

Cabe hacer notar que en la perspectiva de la implantación cultural y educacional de un modelo único nacional, la educación se ha caracterizado históricamente por haber transmitido un esquema de significaciones y representaciones simbólicas y se ha comunicado, perpetuado y desarrollado oficialmente un sistema de concepciones, de conocimientos y actitudes frente a la vida que corresponden a la cultura de los grupos culturalmente dominantes de la sociedad. De esta forma se ha desconocido el carácter plurinacional, pluriétnico, plurirreligioso y multisocial en clase, género que conforman la totalidad de las sociedades latinoamericanas. Este desconocimiento ha estado cargado, en forma notoria, por la descalificación y desvalorización de toda manifestación cultural que se aleja de manera orgánica del núcleo homogenizante, en el cual se han engendrado todo tipo de prejuicios que han derivado en discriminaciones instaladas profundamente en el ser nacional de los países. Para nadie es desconocida la cantidad de prejuicios que se han levantado en contra de todos aquellos que se apartan de la cultura dominante.

Sin embargo hay que hacer notar que las políticas educacionales y el discurso oficial-educacional de las reformas educacionales recientes han reconocido la existencia de la diversidad. El discurso de la aceptación de la diversidad se lo ha ligado con la modernización y la democratización de la educación. En efecto, desde las políticas públicas, se ha hecho, pienso que por primera vez, una crítica frontal al carácter reproductor de la educación de las

desigualdades, la inequidad, y las injusticias sociales. Se ha constatado que las discriminaciones, el etnocentrismo, la marginación, la homogeneización, han sido características predominantes del servicio educativo”.

12. Organizar al grupo en cuatro equipos y leer el texto “Presentación del tema”, de Payá. A partir de la lectura, cada equipo realizará uno de los ejercicios propuestos en los siguientes apartados: “Propuesta 1. El concepto que tengo de mí” y “Secuencia 2. El proceso de construcción de la autoestima”.

Equipo 1

Leer el texto “Cómo me veo y me siento”, y desarrollar las actividades que se indican en el ejercicio.

Equipo 2

Leer el texto “Nos vamos conociendo mejor”, y desarrollar las actividades que se indican en el ejercicio.

Equipo 3

Leer el texto “Reflexionamos sobre nosotros mismos”, y desarrollar las actividades que se indican en el ejercicio.

Equipo 4

Leer el texto “La familia”, y desarrollar las actividades que se indican en el ejercicio.

Como cierre de esta actividad, cada equipo comenta brevemente las actividades desarrolladas y qué pueden aprender los niños de educación primaria al realizar actividades similares.

13. Finalmente de manera individual seleccionar algún grado de educación primaria para diseñar una secuencia de actividades que tenga como propósito el desarrollo de alguna(s) de las siguientes competencias:

- a) Conocimiento y cuidado de sí mismo.
- b) Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad.
- c) Respeto y valoración de la diversidad.
- d) Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad.

Para estas actividades se pueden consultar los ficheros de actividades *Educar para la democracia* del IFE. Se recomienda aplicar las secuencias de actividades en las escuelas de práctica y posteriormente elaborar un breve informe en donde comenten qué aprendieron los niños y cómo se relacionan dichos aspectos con los ejes formativos del Programa Integral. Consultar el texto “Componentes del programa integral” de SEP.

## **BLOQUE II. La construcción de ambientes favorables para la convivencia democrática en la escuela primaria intercultural.**

1. Condiciones escolares que favorecen la formación ética y cívica.
2. El papel del maestro en la construcción de ambientes que promuevan los aprendizajes, la convivencia democrática y el respeto a la diversidad.
3. Educar interculturalmente a través del uso de estrategias que favorezcan el desarrollo de competencias éticas y cívicas en el ambiente escolar.

### **Bibliografía básica**

- López, Néstor (2004), "La debilidad de las instituciones, la dificultad de la política", en *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Argentina. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. pp. 149-158. Texto Consultado en: <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/novedades/novedad-presentacionNLopez.asp.pdf>
- Cullen, Carlos (2004), "La docencia como virtud", en *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*, 3ª. ed., Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, pp. 69-73.
- Magendzo, Abraham (2006), "A manera ilustrativa: un análisis de mi propia historia", en *Educadores En Derechos Humanos: Sujetos de su propia historia*, texto consultado en [http://mt.educarchile.cl/mt/amagendzo/archives/derechos\\_humanos/](http://mt.educarchile.cl/mt/amagendzo/archives/derechos_humanos/)
- Onetto, Fernando (2004), "¿Se pueden convertir en normas los valores?" y "Los valores y las normas", en *Climas educativos y pronósticos de violencia. Condiciones institucionales de la convivencia escolar*, Buenos Aires, Novedades Educativas, pp. 75-82 y 168-175.
- Cabrera Rodríguez, Flor (2005), "La ciudadanía como estatus", en *La interculturalidad como factor de calidad educativa*, Encarnación Soriano Ayala, coord. Madrid, La Muralla, pp. 88-130.
- SEP (2006), "Componentes del Programa", "El ambiente escolar y el ambiente del aula", "Ambiente y gestión escolar" y "Orientaciones para generar condiciones para la convivencia democrática en el ambiente escolar", en Programa integral de formación cívica y ética para la educación primaria. Subsecretaría de Educación Básica. México, pp. 4-10, 152-162, 157-160 y 162-168.
- Álvarez, Elena y Ugena Pedrós (2001), "El progreso de una comunidad", en *Educación ambiental. Explorando caminos humanamente ecológicos, armoniosos, equitativos y sustentables*, México, Pax México, pp. 6-9.
- Gutiérrez González, José Ignacio (2001), "La formación de valores ecológicos interculturales en los centros educativos", en *Identidad cultural y ciudadanía intercultural: su contexto educativo*, Madrid, La Muralla, pp. 189-219.

Pérez Pérez, Cruz (1999), "Educación para la convivencia como contenido curricular: propuestas de intervención en el aula", en *Estudios Pedagógicos*, no. 25, pp. 113-130.

Besalú, Xavier (s/f), "Recursos y materiales", en *Diversidad cultural y educación*, Síntesis Educación (Teoría e Historia de la Educación), pp. 179-190.

### Actividades que se sugieren

1. Argumentar a favor o en contra de los siguientes planteamientos:

- Las escuelas que presentan carencias de mobiliario, edificio, mantenimiento, etcétera, impiden el trabajo educativo de los maestros.
- Aún en las escuelas mejor equipadas, el trabajo de los maestros se ve limitado por la pobreza de los alumnos que impide el buen rendimiento escolar.

Dar algunas explicaciones al respecto.

2. Analizar el contenido del siguiente recuadro y responder las preguntas que se señalan al final del texto.

Aunque América Latina invierte en promedio la mitad de lo que recomienda la Organización de Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en la materia (8 por ciento del producto interno bruto), subsanar esta carencia no garantiza elevar el nivel de la misma, aseguró Juan Carlos Tedesco, director regional del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación del organismo internacional, quien destacó que la "prioridad" de cualquier proyecto encaminado a mejorar la educación, deben ser "los maestros".

Al participar en la apertura de la cátedra Jaime Torres Bodet, que organiza el Centro de Cooperación Regional para la Educación de los Adultos en América Latina y el Caribe (Crefal), el especialista argentino detalla que Chile representa un caso emblemático de que invertir más recursos, mejorar la infraestructura, los planes de estudio y aumentar los días de clase no es garantía de éxito.

Desde hace 15 años este país -explicó- ha "hecho todo lo que se recomendaba para mejorar la educación: duplicó el porcentaje de PIB destinado al rubro (ahora está en casi 7 por ciento), triplicó el salario de maestros, aumentó los días de clase, equipó las escuelas y reformó los métodos de gestión, pero cuando midieron los resultados en el aprendizaje se descubrió que no había cambio y la desigualdad educativa no se modificó en nada".

Lo cual demuestra que "aumentar los recursos es necesario, pero insuficiente", dice Tedesco, quien añade: el problema es que aunque todo lo demás cambie, si el "desempeño de los maestros no varía, todo queda igual". Por ello deben instaurarse "políticas que conviertan a los maestros en actores de un proceso social que construya una sociedad justa", lo cual "no se logra por decreto o con más dinero, y no se da de un día para otro".

De acuerdo con el especialista, en esta experiencia los maestros tuvieron mayores ingresos, pero siguieron haciendo lo mismo: "mantuvieron las mismas actitudes, prejuicios y estereotipos, y siguieron pensando que los pobres no aprenden y que *los de arriba* tienen que seguir arriba, y *los de abajo*, abajo".

Educar es confiar en el otro

Tedesco, quien se desempeñó entre 1992 y 1997 como director de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, precisó que algo fundamental es que los docentes tengan "confianza en la capacidad de aprendizaje del otro", lo cual es "fundamental en una sociedad tan segmentada y desigual".

Cuando no se tiene esa confianza, se impone el "estereotipo de que el pobre no puede aprender", y entonces ocurre justamente eso: el maestro tiene tan pocas expectativas en el avance de los alumnos con menos recursos económicos que consigue magros resultados.

En el estudio denominado *Pigmaleón*, se comprueba que el potencial que el maestro atribuye a sus alumnos influye en el resultado final. Durante la prueba se dijo a un determinado maestro que sus educandos tenían alto coeficiente intelectual, mientras a otro se le informó que los suyos eran "límitrofes".

Al final del curso, el primero tuvo excelentes resultados y el segundo, no, pese a que los alumnos de ambos grupos tenían las mismas capacidades.

En lo que se refiere a los planes de estudio, subrayó que las autoridades educativas de Latinoamérica son muy proclives a cambiarlos en busca de la excelencia académica, aunque esto no reditúa en beneficios, porque la mayoría de veces se hace con base en la "lógica corporativa" de los profesores, que buscan imponer más horas de las disciplinas que ellos imparten.

No obstante, lo que siempre está ausente en las reformas a los planes de estudio es el criterio de las "necesidades de aprendizaje", es decir, "qué necesita saber el alumno en términos de cada una de las materias" para tener éxito profesional.

Tedesco también criticó que en la región se avance mucho en cuanto a poner en papel los cambios curriculares, pues esto "no siempre se ve reflejado en lo que pasa en el salón de clase. Diversos trabajos de investigación que hemos hecho evidencian que pese a que los planes de estudio pueden cambiar enormemente, al comparar cuadernos de años anteriores con los actuales, resulta que los contenidos son muy parecidos.

"Por eso, para que cambie lo que sucede en los salones, se debe trabajar con los maestros", insiste el especialista.

La educación de futuro

Otro error -sostuvo- es imponer desde arriba planes de estudio sin tomar en cuenta a quienes los ejecutan. Por eso "tienen un éxito muy limitado", lo que "no quiere decir que no deba haber un plan central, porque los objetivos educativos no pueden ser definidos por cada maestro o cada escuela".

Tedesco, autor de más de 10 libros sobre educación, impartió la conferencia magistral Los nuevos pilares de la educación del futuro, y en ella resaltó que de acuerdo con una investigación de la Comisión Internacional para la Educación del Siglo XXI, también financiada por la UNESCO, los principales pilares de la educación en el futuro son "aprender a aprender y aprender a vivir juntos".

El primero sustenta que lo que se aprende ahora de muchas disciplinas, en pocos años será obsoleto, por tanto, los maestros deben ser capaces de desarrollar en los educandos la habilidad de seguir aprendiendo durante toda su vida, "de enseñarles el oficio de aprender".

El conocimiento se renueva a velocidad cada vez mayor, al grado de que "algunas

universidades empiezan a dar títulos con fecha de vencimiento en carreras consideradas de alto riesgo social, como la medicina, por lo que si la persona no acredita que está actualizada, no se le acredita el título".

Aprender a aprender requiere "contar con una buena formación básica", lo cual no es frecuente en la región. "Hay que invertir 180 grados los patrones sobre los cuales están organizados nuestros sistemas educativos; no hacerlo es tener una bomba de tiempo en términos de resultados educativos", advierte Tedesco, y lamenta que en América Latina el nivel básico sea el más descuidado, por ser el "menos prestigioso" y en el cual los sueldos de los maestros son más bajos.

Segundo pilar

En cuanto a aprender a vivir juntos -segundo pilar-, es un gran desafío para la región, dice, porque es la más inequitativa del mundo, y quienes "acapan la riqueza no están dispuestos a compartirla", además de que predomina el concepto de *solidaridad*, asociado a la *no competencia*, lo que quiere decir que cuando algo se consigue sin esfuerzo hay más posibilidades de cederlo, pero en el caso contrario es prácticamente imposible.

En esta situación, la escuela debe convertirse en un "espacio contracultural", un espacio de socialización opuesto al que predomina afuera, tal y como ocurrió a principios del siglo pasado con el nacimiento de las escuelas laicas y republicanas, inmersas en un ambiente extremadamente católico y poco democrático.

"En la sociedad actual predominan prácticas de socialización donde imperan individualismo, segmentación, competencia, no solidaridad. La escuela y sus maestros deben convertirse en el contrapeso", y en los centros de estudio los maestros pueden convertirse en "actores sociales" que trabajen por la existencia de una "sociedad justa".

Otro aspecto primordial del éxito educativo es que haya propuestas educativas claras. "Sólo teniendo un proyecto se pueden superar las condiciones agobiantes. Una sociedad, escuela o persona sin proyecto no logra salir de determinada situación. Por eso el pedagogo debe fortalecer la capacidad del alumno para que defina su proyecto, lo cual le hace conocer sus fortalezas y debilidades" en el aspecto educativo.

---

[Consultado en Internet: <http://www.jornada.unam.mx/>]

Explicar el significado de los siguientes planteamientos y por qué son aspectos clave para construir una sociedad justa desde las escuelas y el trabajo educativo de los maestros:

- Las expectativas de los maestros.
- La relación de los programas escolares con las necesidades de aprendizaje de los niños.
- Los pilares de la educación del futuro: "aprender a aprender y aprender a vivir juntos"

2. A partir de la lectura del texto "La debilidad de las instituciones, la dificultad de la política", de López y Tedesco, en plenaria responder las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las principales carencias que afectan el trabajo educativo de los maestros?
- ¿Cuáles son los factores que posibilitan que pese a dichas condiciones las escuelas sigan funcionando?
- ¿Por qué las actitudes de la sociedad civil (padres de familia, maestros, etcétera), pueden tener mayor impacto educativo y legitimidad en la comunidad que las acciones o programas que emprende el gobierno?
- ¿Únicamente las buenas condiciones materiales permiten desarrollar actitudes éticas y ciudadanas en la comunidad escolar?

3. Organizar al grupo en tres equipos para entrevistar a maestros de educación primaria que sean jubilados, maestros frente a grupo y maestros que ocupan puestos como autoridades educativas: directivos, supervisores, jefes de departamento o representantes sindicales. Las preguntas a formular girarán en torno a la profesión del docente de educación cívica y ética, entre otras se sugieren las siguientes:

- ¿Qué importancia tiene para la formación de los alumnos la asignatura de educación cívica y ética?, ¿les agrada a los alumnos esta asignatura?, ¿por qué?
- ¿Por qué algunos teóricos consideran a la docencia como una virtud? ¿Para ser docente se requieren características innatas o éstas pueden adquirirse a través de diversas experiencias formativas?
- ¿En dónde se preparan los maestros para ser formadores en educación cívica y ética? ¿explique por qué no toda la formación de los maestros, se realiza en las escuelas?

A partir de la lectura del texto “La docencia como virtud”, de Cullen, analizar en grupo las respuestas obtenidas.

4. En el grupo leer en voz alta el texto “A manera ilustrativa: Un análisis de mi propia historia”, de Magendzo e intercambiar opiniones sobre los principales planteamientos del autor. Se recomienda identificar los momentos más significativos que lo situaron consiente o inconscientemente como un educador en derechos humanos, cómo expresa su identidad nacional y qué aporta esta actitud a la humanidad.

5. De manera individual redactar un texto en donde resuman algunas de las experiencias o momentos significativos que han vivido o reconocen en otros docentes y que identifican como una virtud. Se recomienda integrar algunas de las respuestas obtenidas en la actividad 3, así como algunos de los planteamientos que hace Cullen:

*“...Sin duda la docencia supone facultades para enseñar y gusto por hacerlo, pero no es ello lo que la define como virtud. La define como virtud el que sea una disposición a actuar enseñando bien, es decir, de acuerdo con el valor y la dignidad misma del enseñar.”*

*“una idea de virtud relacionada con un hábito de deliberar y elegir, que implica siempre juicio crítico y prudente”*

*“una virtud moral, no porque se adecua a las costumbres o al deseo como deseo, ...sino con el deseo de conocer y su relación con la realización del hombre...”*

*“el conocer es un derecho de todos, derecho humano de aprender, y no de algunos privilegiados...”*

El texto puede iniciar con experiencias no tan virtuosas o exitosas, pero, que han servido para asumir una actitud crítica y responsable como estudiantes o docentes.

6. Leer el texto “Se pueden convertir en normas los valores”, de Onetto y comentar en plenaria, los siguientes aspectos:

- ¿Por qué se suscita el conflicto en la escuela y quiénes están involucrados en torno al comportamiento de Ramiro?
- ¿Qué solución pretendía dar la directora al conflicto?, ¿cuáles son las actitudes de la directora que desataron un nuevo conflicto?
- ¿Cuál fue la actitud inicial y final de la mamá de Ramiro?
- ¿Qué aprendió Ramiro a partir de estos acontecimientos?

En equipos elaborar una propuesta de actividades para fortalecer la autonomía y el sentido de responsabilidad moral de Ramiro y de toda la comunidad escolar. Se recomienda retomar algunas de las propuestas sugeridas por el autor en el apartado “Los valores y las normas”, de Onetto. Presentar en plenaria sus propuestas para su análisis y enriquecimiento.

7. Organicen equipos de trabajo para analizar los siguientes dilemas. Expongan sus puntos de vista en plenaria.

En un grupo de la escuela normal hay estudiantes con identidad mazahua y estudiantes mestizos. Cuando se acerca la festividad de Día de Muertos, las y los estudiantes mazahuas empiezan a preparar una ofrenda de muertos frente a la indiferencia de sus compañeras y compañeros mestizos. Tratando de lograr un acercamiento, una maestra indica que la ofrenda debe ser un trabajo de todo el grupo y que se considerará como parte de la evaluación del mes. Las y los estudiantes mestizos se acercan entonces a quienes están preparando la ofrenda y les dan dinero, pero se niegan a trabajar junto con ellos y ellas. A las y los estudiantes mazahuas esto les parece ofensivo: es como si les pagaran para hacer el trabajo. Pero piensan que si se niegan o hablan de esto con la maestra, van a tener mayores conflictos con los demás estudiantes.

¿Deben las y los estudiantes mazahua hablar sobre este problema?

¿Con quién o quiénes deben hablar?

¿Qué pasaría si se niegan a recibir el dinero?

¿Por qué las y los estudiantes mestizos actúan de esa manera?

La maestra actuó con buena intención, ¿por qué el resultado no fue benéfico?

Un grupo de estudiantes no está de acuerdo en que se establezca la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe en su escuela normal. Elaboran un escrito argumentando sus razones y proponen que el encargado de leerlo a las autoridades sea Ignacio. Sin embargo, Ignacio pertenece a la identidad cora y él considera que es importante la nueva licenciatura, pues conoce muchas escuelas donde hacen falta maestros bilingües. Ignacio es muy popular y querido en su grupo escolar, pero siente que si da su verdadero punto de vista al respecto, sus compañeras y compañeros lo van a rechazar. Al mismo tiempo se siente incómodo por representar una postura que le parece contraria a los intereses de su comunidad.

¿Qué debe hacer Ignacio?

¿Qué es más importante: el punto de vista personal de Ignacio o la decisión de la mayoría?

¿Qué se debe hacer cuando alguien no está de acuerdo con la mayoría?

Si tú fueras amigo a amiga de Ignacio y conocieras este problema, ¿qué harías para solucionarlo?

Si tú fueras docente en ese grupo y conocieras la problemática, ¿qué harías al respecto?

A partir de sus comentarios sobre los dilemas, revisen sus resúmenes y señalen si son pertinentes las propuestas de Cullen.

8. Leer el texto “La ciudadanía como estatus”, de Cabrera Rodríguez y organizados en equipos realizar cada uno, una de las siguientes actividades:

- Comparar el esquema que presenta el autor en la página 98 y explicar su relación con el *Programa Integral de Formación Cívica y Ética para la Educación Primaria*, (analizar el apartado: “Componentes del Programa”) y explicar características de cada propuesta, así como aspectos que son semejantes.
- Considerando el texto de Cabrera, sobre la escuela como espacio para el aprendizaje de la ciudadanía, elaborar un guión para valorar el ejercicio ciudadano de los estudiantes dentro del grupo. Aplicar la escala y dar a conocer los resultados en el grupo.
- A partir de las experiencias que han tenido en la escuela normal y lo que aporta el texto de Cabrera, valorar cómo se vincula la escuela normal con el aprendizaje comunitario. Elaborar o retomar algunas de las propuestas que mejoren este vínculo.
- Retomar la clasificación de tipos de ambiente en la escuela contenido en el apartado “Ambiente y gestión escolar”, de SEP, para presentar un esquema al grupo en donde se retomen los rasgos que predominan en el aula de clase. Considerando los aspectos que aporta el texto de Cabrera sobre evaluación, elaborar un ejercicio de evaluación participativa en el grupo.

9. En plenaria considerar las actividades realizadas para valorar el ambiente de aula del propio grupo y analizar el apartado “Orientaciones para generar condiciones para la convivencia democrática en el ambiente escolar” del Programa Integral de Formación Cívica y Ética para la Educación Primaria, para seleccionar algunas actividades que propicien la construcción de un ambiente más democrático en el grupo. Llevar a cabo al menos dos de las actividades seleccionadas.

10. A partir de la lectura del apartado “Componentes del Programa Integral”, de SEP, organizar al grupo en dos equipos para analizar las siguientes propuestas o problemáticas y diseñar estrategias en torno a un eje formativo que favorezca el desarrollo de competencias cívicas y éticas en el contexto escolar.

#### Equipo 1. “Ecología y comunidad”

- Leer y comentar en plenaria el texto “El progreso de una comunidad”, de Álvarez. Plantear distintos finales para los habitantes de Ladakh.
- Elaborar una propuesta de valores ecológicos interculturales con base en la lectura del texto “La formación de valores ecológicos”, de Gutiérrez González. Se sugiere elaborar 6 secuencias de actividades: una por grado escolar. Además de retomar actividades propuestas en los libros de texto, que consideren pertinentes para que los alumnos, valoren su entorno y realicen la protección de su patrimonio natural y cultural.

#### Equipo 2. “La participación en el aula”

Organizar una asamblea de aula de acuerdo con la propuesta de Pérez Pérez sobre el clima de participación en el aula y proponer compromisos al grupo para dar continuidad a las actividades emprendidas y mejorar. Se recomienda la siguiente organización:

a) Elijan un conflicto, una norma o un tema que deseen tratar en una asamblea escolar. Una vez elegido el tema, nombrar un moderador, un presidente y un relator de la asamblea. Realizar la asamblea y posteriormente reflexionar acerca de las posibilidades que tiene el ejercicio de la asamblea como un espacio democrático para:

- La resolución de conflictos.
- El lugar simbólico que representa la conciencia sobre el aula.
- La organización de las tareas.
- La discusión acerca de diversos temas.
- Evaluar los procesos, tareas y eventos que organicen como grupo.
- La buena convivencia y la fraternidad.

b) A partir de la vivencia realizada en el grupo, con un maestro de las escuelas de práctica (de ser posible), organizar una asamblea con un grupo de primaria. Tomar notas sobre el desarrollo de la misma, considerando los siguientes aspectos:

- Presencia de conocimientos diversos.
- Sentido de la vida y valores presentes.
- Sentido de pertenencia a la comunidad.
- Valoración y reconocimiento de los otros.

- Normas y comportamiento del grupo.

Presenten sus escritos al grupo para enriquecerlos con las aportaciones de los compañeros y comentar cuáles estrategias pueden mejorar el ambiente de aula.

11. Leer de manera individual el texto “La formación de valores ecológicos”, de Gutiérrez González y comentar en equipos:

- Según el autor ¿Cuáles son los principales cambios sociales y culturales de la sociedad actual?
- ¿Cuál es el efecto social y cultural que producen dichos cambios? Particularmente, ¿Cómo afecta el desplazamiento de las actividades tradicionales en los países de origen?
- ¿Cuál es el papel de la educación ante dichos efectos?
- ¿Qué pueden hacer maestros, alumnos, director, padres de familia y comunidad para fortalecer el diálogo intercultural?
- ¿Cuáles son las bases que menciona el autor para fincar un diálogo intercultural entre los diversos grupos sociales que favorezca la construcción de una ciudadanía responsable?

12. Finalmente, a partir de la lectura del texto “Recursos y materiales”, de Besalú, en equipos identificar cuáles de los recursos y materiales que sugiere el autor, ya han aplicado o vivenciado, en los cursos de Formación ética y cívica I y II, y elaborar una lista de aquellos que no conocen o les gustaría ejercitar, así como su propósito formativo. Concentrar la información en un cuadro de doble entrada.

	Recursos y Materiales	Propósito Formativo
YA VIVENCIADOS O APLICADOS EN EL GRUPO		
QUE FALTAN O LES GUSTARÍA EJERCITAR		

### **BLOQUE III. La formación ética y cívica y su tratamiento transversal.**

1. Los ejes transversales en educación primaria y la formación integral de los alumnos.
  - Educación ambiental
  - Educación para la paz y los derechos humanos
  - Educación intercultural
  - Perspectiva de género

2. Educar interculturalmente a partir del diseño de proyectos y el trabajo cooperativo.

### **Bibliografía básica**

- SEP (2002), *Ciencias Naturales. Cuarto Grado. Libro para el maestro, Educación Básica. Primaria*, México, pp. 110-113.
- Loncon Atilio, Elisa (2002), "La transversalidad en la educación", en *La educación intercultural bilingüe en la educación mexicana. Algunas notas para su transversalización*, SEP/CGEIB-Dirección de Desarrollo del Currículo Intercultural, (en prensa).
- SEP (2006), "Enfoques valorales afines", en *Programa integral de formación cívica y ética para la educación primaria*. Subsecretaría de Educación Básica. México, pp. 9-11.
- IFE (2004), *Educación para la democracia. Ficheros de actividades. Educación Primaria*, México.
- Feu M., Teresa y María Rovira (1993), "Educación medioambiental: las basuras", en *In-fan-cia. Educar de 0 a 6 años*, núm. 18, marzo-abril, Barcelona, Associació de Mestres Rosa Sensat, pp. 24-26.
- Valenzuela, María de Lourdes, *et al.* (2002), "Resolución no violenta de los conflictos", en *Contra la violencia, eduquemos para la paz. Carpeta educativa para la resolución creativa de los conflictos*. Programa Educación y Género del grupo Educación Popular con Mujeres, A.C., México, pp. 23-36.
- Romero Librado, Melquíades (2006), "Consejos de un padre a su hijo", en *Memorias del Encuentro Nacional de Escuelas Normales*, 6 al 9 de Noviembre 2006, SEP/DGEI/DGESPE/CGEIB (en prensa), pp.3-6.

Páginas electrónicas:

<http://www.frmt.org/>>.

[http://www.quechuanetwork.org/news\\_template.cfm?lang=s&news\\_id=4127](http://www.quechuanetwork.org/news_template.cfm?lang=s&news_id=4127)>.

<http://www.radiofeminista.net/oct04/notas/nobel.html>.

### **Bibliografía complementaria**

- SEP (2005), *Estrategias básicas para la enseñanza de la Formación Ética y Cívica. Propuesta Educativa Multigrado*.

### **Actividades sugeridas**

1. Organizar al grupo en equipos; cada equipo nombrará un observador que registre los procedimientos que llevan a cabo los integrantes para dar respuesta a las preguntas que se plantean en el siguiente ejercicio. En particular, el observador pondrá atención a:

- a) Las actitudes de los integrantes del equipo; quiénes toman iniciativa para organizar al equipo y quiénes se mantienen al margen de la dinámica de trabajo.
- b) El tipo de información que maneja el equipo; sobre qué se discute; planteamientos que abren el diálogo y planteamientos que lo cierran; criterios o razones que guían la toma de decisiones, entre otros.

Ejercicio de la Isla
<p>Imaginen que el grupo entero sale de vacaciones en barco, junto con otras personas (adultos y niños).</p> <p>De pronto, una tormenta los hace perder el rumbo. Después de varios días de navegar a la deriva, divisan en el horizonte tres islas y se dirigen hacia ellas. A pesar de estar tan cerca una de otra, las islas corresponden a distintos tipos de ecosistemas. En una predomina el bosque, en otra la selva y en la tercera el desierto. Las averías del barco por causa de la tormenta se agravan y no hay más remedio que evacuarlo en los botes salvavidas. Sin forma de comunicarse con el resto del mundo, se resignan a quedarse a vivir en una de las islas.</p> <p>Imaginen también que la isla-desierto es pequeña y ya está habitada. Al equipo le toca elegir entre la isla-bosque y la isla-selva.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) ¿Cuál prefieren? Discútanlo y expliquen el por qué de su decisión.</li> <li>2) Imaginen que han pasado los años y se tienen que organizar para atender dos cuestiones apremiantes: ¿qué hacer para que los habitantes de la isla vivan en armonía entre sí y con el medio natural que les rodea? ¿Qué deben hacer para que todos tengan lo necesario?</li> <li>3) ¿Cuáles serían tres derechos y tres deberes que tienen que establecer para lograr el anterior objetivo?</li> <li>4) ¿Cómo imaginan que será la vida en su isla después de muchas décadas?</li> <li>5) ¿Cómo sería la vida en la isla si llegaran turistas o nuevos habitantes?, ¿cambiarían las cosas?, ¿cuáles?</li> </ol>

Presentar al grupo sus respuestas en un pliego de papel y explicar por qué tomaron esas decisiones. Comparar estas exposiciones con las notas que tomó el observador de cada equipo, con el fin de ampliar la visión del procedimiento empleado para resolver los planteamientos.

Comparar estas respuestas con las recomendaciones para la realización de las actividades experimentales incluidas en el *Libro para el Maestro de Ciencias Naturales de 4° de Educación Primaria* (pp. 110-113) que se enuncian a continuación, con la finalidad de analizar las siguientes situaciones: ¿por qué hay similitudes?; ¿por qué diferencias?; en los casos en que se dan respuestas erróneas, ¿es porque no se analizó la situación, o por desconocimiento o falta de información?, ¿las propuestas reflejan nuestros esquemas o percepciones socioculturales o la apertura para elaborar propuestas diferentes, innovadoras o con un mayor grado de iniciativa y reflexión?

2. A partir del análisis de este ejercicio, leer el texto “La transversalidad en la educación”, de Loncon y comentar los siguientes aspectos:

- ¿Qué es la transversalidad?
- ¿Qué requisitos deben reunir los temas transversales?
- ¿Cuáles actitudes se deben promover en la escuela primaria para favorecer el enfoque transversal?

Comenten si la actividad anterior tiene un enfoque transversal. Identifiquen los aspectos que así lo sugieren.

3. Formen cuatro equipos y mediante una lluvia de ideas definan lo que entienden por cada uno de los temas que se citan a continuación. Comentar al respecto, qué deben aprender los alumnos de educación primaria:

- a) Educación ambiental.
- b) Educación para la paz y los derechos humanos.
- c) Educación intercultural.
- d) Perspectiva de género

Para cerrar esta actividad, leer los “Enfoques valorales afines” del *Programa Integral de Formación Cívica y Ética para la Educación Primaria* de SEP, e identifiquen cada uno de estos enfoques y su relación con los ejes transversales que se presentan en el siguiente recuadro.

#### **Los ejes transversales en la educación mexicana**

Los ejes transversales representan temáticas emergentes en la sociedad, que dan forma a enfoques educativos congruentes con los propósitos del presente programa y que lo enriquecen. La consideración de estos enfoques valorales contribuye a enriquecer el horizonte ético y cívico de los alumnos; a vincular a su formación con un conjunto de necesidades sociales e individuales que demandan la reflexión, la toma de postura y el compromiso con los demás. Estos también forman parte de las otras asignaturas del currículo de educación primaria, por lo que es posible establecer vínculos entre ellos y la Formación cívica y ética. A continuación se describen los rasgos fundamentales de tales enfoques.

#### ***Educación ambiental***

Busca atender la crisis ambiental que afecta a la sociedad y como una vía para sentar las bases de un desarrollo sustentable, la educación ambiental promueve el respeto a todas las formas de vida existentes en el medio; la comprensión de la interdependencia de procesos ecológicos, sociales, económicos y culturales y las causas del deterioro del medio; el respeto y la equidad entre los seres humanos y entre éstos y la naturaleza; y la búsqueda de soluciones individuales y colectivas a problemas actuales y futuros del ambiente.

#### ***Educación para la paz y los derechos humanos***

Con la finalidad de conformar una ciudadanía defensora y promotora de los derechos

humanos, esta línea plantea la necesidad de aprender a resolver conflictos a través del diálogo y la negociación. Se vincula con acciones y compromisos a favor de la paz y el desarme, la defensa de los derechos humanos por parte de la sociedad civil, el respeto a la diversidad y el fortalecimiento de las sociedades democráticas.

### ***Educación intercultural***

Dadas las características de México como un país multicultural, se plantea el reto de asegurar el respeto entre las diversas culturas que lo integran en condiciones de equidad. Este enfoque estimula el conocimiento crítico de diversas culturas para su valoración y reconocimiento, el rechazo a prácticas de discriminación y segregación de sus integrantes, el respeto a las diferencias y el rechazo a la desigualdad; asimismo pondera la diversidad cultural como elemento enriquecedor. Desde esta perspectiva, se busca fortalecer el sentido de pertenencia a una cultura particular en donde la diversidad no es ajena, al tiempo que abrir cauces para el reconocimiento mutuo a través del diálogo intercultural.

### ***Perspectiva de género***

Con la finalidad de promover una convivencia democrática basada en el respeto, la reciprocidad y la equidad entre hombres y mujeres, la perspectiva de género plantea el reconocimiento de disparidades de diversos tipos que afectan el desarrollo pleno de las personas. Se pretende que los alumnos comprendan críticamente la manera en que se generan prácticas y estereotipos sobre los miembros de uno y otro sexo, las vías a través de las cuales se ejerce la exclusión y la discriminación, y las alternativas para conformar su identidad a partir de compromisos con el respeto y la equidad.

En plenaria comentar:

- ¿Para qué se plantean los temas transversales?
- ¿Quiénes definen los temas emergentes que orientan la transversalidad?
- ¿Pueden los maestros plantear otros temas transversales?, ¿A partir de qué criterios se pueden formular otros temas y cuál sería su finalidad formativa para los alumnos?

4. En equipos observar las siguientes fotografías de Domitila Barrios de Chungara, Rigoberta Menchu Tum y Waangari Mathai, posteriormente responder las preguntas:

- ¿Conocen a las mujeres de las fotos?
- ¿De dónde son originarias?
- ¿Qué hechos notables las caracterizan?



Complementar la información con la consulta de las siguientes páginas electrónicas:

<http://www.frmt.org/>>.

[http://www.quechuanetwork.org/news\\_template.cfm?lang=s&news\\_id=4127](http://www.quechuanetwork.org/news_template.cfm?lang=s&news_id=4127)>.

<http://www.radiofeminista.net/oct04/notas/nobel.html>.

Concluir la actividad con una breve dramatización sobre la vida de estas tres notables mujeres, destacando sus aportes a las ciencias, la cultura, la educación, la política y los derechos humanos.

5. Organizados en equipos indagar entre su familia, comunidad o barrio, la historia de mujeres que les sea de gran importancia y escribir una breve historia destacando los logros más importantes en su vida y los aportaciones realizadas a la comunidad y a la humanidad.

Comentar por qué las actividades 4 y 5 de este bloque, pueden ser consideradas como temas transversales de educación cívica y ética.

6. Las siguientes propuestas de trabajo, se realizan con la finalidad de que los estudiantes logren una mayor comprensión sobre los temas transversales propuestos en el *Programa Integral de Formación Cívica y Ética para la Educación Primaria* de SEP. Dichas propuestas de trabajo pueden ser reemplazadas por otras problemáticas o temas de interés que hayan detectado en las escuelas de práctica.

El propósito formativo es que a partir de dichos temas, los estudiantes desarrollen habilidades para diseñar proyectos considerando algunos criterios básicos, como los que se sugieren en el recuadro.

Se recomienda organizar al grupo en 4 equipos, de tal forma que cada uno trabaje uno de los temas transversales e incluyan el desarrollo de competencias éticas y cívicas, así como materiales y recursos seleccionados en la actividad final del bloque anterior. Si el tiempo lo permite, todo el grupo podrá desarrollar cada una de las propuestas que se sugieren. Para complementar las actividades, se sugiere consultar o retomar las propuestas contenidas en los Ficheros de actividades del IFE.

#### PASOS PARA UN PROYECTO DE AULA

1.- Determinar el tema de proyecto

- Presente tres alternativas de temas referidos a los ejes transversales
  - Una vez definido el tema general, precise o acote la idea principal del proyecto.
3. Definir los objetivos. Precisar el motivo del proyecto, por qué, para qué, cómo lograrlo y cómo se articula con las otras asignaturas
  4. Identifique los recursos y materiales que se necesitan
  5. Determinar roles y responsabilidades del grupo
  6. Desarrollar las actividades del proyecto
  7. Evaluación de los logros de habilidades, aprendizajes, valores, experiencias

Texto adaptado de Walqui Aida y Galdames Viviana. Enseñanza la lengua indígena como lengua materna, pp163-173.

### *Propuesta 1. Educación ambiental*

- a) En plenaria, elaborar una lista sobre los problemas que afectan el medioambiente de las escuelas de práctica. Comentar cómo pueden ser abordados dichos problemas desde la educación ética y cívica.
- b) Leer "Educación medioambiental: las basuras", de Feu y Rovira, y a partir del texto responder en equipo las siguientes preguntas:
  - ¿Cuál fue el propósito de la experiencia?
  - ¿Cómo participaron los niños en la atención del problema ambiental?
  - ¿Qué actitudes y valores se promovieron con el desarrollo de esta experiencia?
  - ¿Qué personas se incorporaron en el desarrollo de esta experiencia y en qué contextos?
- c) Con base en el análisis de las respuestas, organizar 4 equipos para que cada uno diseñe un proyecto para abordar un problema ambiental en la escuela primaria, es importante incluir aspectos relativos a los valores ecológicos interculturales, planteados en el texto de Gutiérrez González (analizado en el bloque anterior). Se sugiere que en las actividades además de incluir a los alumnos y los maestros de la escuela, se integre a los padres de familia y/o algunas personas de la comunidad.
- d) Presentar en plenaria las diversas propuestas para su análisis y enriquecimiento.

### *Propuesta 2. Educación para la paz y los derechos humanos.*

- a) En hojas de papel bond escribir el significado de los siguientes conceptos:
  - Prevención
  - Conflicto
  - Resolución de conflictos
  - Negociación
  - Facilitación
  - Mediación
  - Arbitraje
  - No violencia

- b) En plenaria, elijan algún conflicto que se da frecuentemente en las escuelas primarias: violencia entre alumnos y maestros, el uso de instalaciones o uniforme, agresión entre maestros y padres de familia, etcétera. También pueden optar por seleccionar una nota periodística sobre un caso polémico en las escuelas: robo de materiales, prohibición a los alumnos para hablar su lengua materna, u otro.
- c) En equipos organizar formas de indagar en diversas fuentes información sobre el origen, efectos y propuestas en torno al conflicto elegido.
- d) Leer el texto “Resolución no violenta de los conflictos” de Valenzuela y hacer precisiones a los conceptos definidos con anterioridad.
- e) A partir de las fuentes consultadas y el texto analizado, organizar en el grupo un debate sobre el conflicto elegido: un equipo representará la parte afectada y otro equipo la parte agresora, un tercer equipo que realizará funciones mediadoras.
- f) Leer apartado “Contra la violencia, eduquemos para la paz”, del texto de Valenzuela y reflexionar acerca de las diferentes formas de resolver conflictos en el ambiente escolar y familiar.
- g) A partir de las actividades y textos revisados, realizar un proyecto cuyo propósito sea demostrar a maestros y padres de familia, las posibilidades de la escuela como espacio para aprender a resolver conflictos en las escuelas de práctica.

*Propuesta 3. Educación intercultural.*

- a) Leer el siguiente recuadro y reflexionar sobre la interculturalidad en los alimentos

*La comida mexicana*

El intercambio de productos alimenticios entre los españoles colonizadores y los indígenas mexicanos, creó la cocina mestiza, o sea la combinación de las aportaciones americanas, preparadas a la manera española; y de los ingredientes europeos (españoles), cocinados a la manera indígena. De esa manera surgió la cocina típica mexicana, al igual que la nacionalidad es fruto del mestizaje. La cocina Mexicana se ha llegado a integrar con los pescados y animales mexicanos, las carnes de los animales traídos de España y sus colonias, las plantas y los frutos de ambos países, las salsas, los dulces y las bebidas.

De España llegaron: las acelgas, ajo, ajonjolí, alcachofa, apio, arroz, azafrán, avena, borraja, cabra, canela, cebada, centeno, cerdo, clavo de olor, col, coliflor, conejo, chincharo, espárrago, espinaca, gallina, garbanzo, haba, jengibre, lenteja, liebre, mijo, nabo, nuez, nuez moscada, oveja, paloma, pato, perejil, pimienta, rábano, trigo, vaca, yerbabuena.

Tomado de: Heriberto García Rivas, *Cocina prehispánica mexicana*, pp 7-8.

- b) Comentar en equipos las aportaciones de la diversidad cultural presente en los alimentos tradicionales mexicanos, y el desplazamiento de algunos alimentos naturales por los procesados y de bajo valor nutritivo; entre los tradicionales se pueden mencionar los siguientes: mole, taco, cabrito norteño, variedades de tamales, mientras

que dentro de los procesados se encuentran las sopas instantáneas, las tortillas empaquetadas y la comida congelada. Analizar:

- Componentes nutritivos
- Origen y modificaciones por el contacto cultural
- Ocasión en que se consume

c) Solicitar que cada estudiante, elabore una ficha informativa sobre un alimento que es tradicional en una familia o comunidad y que le gustaría compartir con el grupo.

Esta ficha deberá contener:

- Componentes nutritivos.
- Origen y modificaciones por el contacto cultural.
- Ocasión en que se consume.

d) Indagar en grupo acerca de lo que consumieron el día o fin de semana anterior a la actividad. Sistematizar esta información en una tabla para identificar el consumo realizado de: refrescos, cervezas, carne, pescado, verduras, tacos, quesadillas, hamburguesas, cigarros, etcétera.

Analizar en grupo los siguientes textos acerca de la alimentación en México y escribir individualmente las ideas que surjan de esta revisión:

“El consumo anual promedio de un mexicano en la actualidad incluye 400 refrescos, 3 650 tortillas, 365 cigarros, 50 kg de azúcar y 730 cervezas, lo que representa graves problemas para la salud... Esta mala alimentación se demuestra también cuando se descubre que cada mexicano sólo consume en promedio 4 kg de pescado al año y las verduras, como el jitomate, están en el lugar 25 del total de sus preferencias... ello provocará que, en este siglo, los mexicanos mueran más por causa de la obesidad, que por desnutrición... Mientras las tasas de desnutrición se ubican por debajo de 10% en la población adulta, el sobrepeso y la obesidad rebasan 40% de ese segmento... (asimismo) se sugiere que el incremento de las horas frente al televisor que pasa diariamente una persona, así como el mayor uso de automóviles (...) han provocado que las tasas de obesidad aumenten... por ejemplo, el uso de teléfonos celulares y controles remotos han provocado que la gente deje de caminar diariamente 400 metros, lo que equivale a 146 mil metros en un año, lo que representa 25 horas de caminata, es decir, dejará de quemar 5 650 kilocalorías...” (<http://www.aol.com.mx>).

“En México 40% de la población carga kilos de más. La más reciente *Encuesta Nacional de Nutrición* reveló un incremento considerable en la prevalencia de sobrepeso y obesidad en la población adulta de México. Entre las mujeres de 12 a 49 años de edad la incidencia es de 52.5%... Es preocupante el aumento de la obesidad entre los niños. Mientras en 1988 la prevalencia era de 4.8% en los menores de cinco años, una década después ya era de 5.3%, es decir, poco más de 40 mil niños se sumaron a las filas de los excedidos de peso [...] Pero la situación es más grave aún entre los de 5 a 11 años; en este grupo 27.5% presenta sobrepeso u obesidad. Si los niños padecen obesidad durante los primeros cinco

años de vida, 27% de ellos seguirán con ella durante la edad adulta; si son obesos entre los 6 y 9 años, 43% va a continuar con este problema, pero si después de la pubertad sigue esta tendencia, 86% tendrá obesidad en la edad adulta... Según los expertos, durante la última década se ha triplicado en el país el número de niños de 6 a 15 años obesos o con sobrepeso, lo que augura que de no tomarse medidas pronto, proliferarán en México las apariencias regordetas, así como las enfermedades cardiovasculares, diabetes e hipertensión, entre otras [...] La paradoja es la coexistencia en México de la desnutrición y la obesidad, (por lo que) urge cambiar los malos hábitos alimenticios, que en conjunto con la capacidad de compra inciden en el fenómeno... Se debe dejar de imitar el *american way of life*, que nos inclina a consumir hamburguesas, pizzas cargadas de grasa y refrescos, además de poner un alto al sedentarismo y empezar a enseñar a los menores a comer. Recordemos que los niños comen por imitación [...] No cabe duda que la obesidad es una pandemia. Actualmente, según la Organización Mundial de la Salud, se encuentra entre los 10 primeros lugares como riesgo de salud, y poco más de 300 millones de adultos en el planeta son obesos. Y es que los mínimos calóricos necesarios, según criterios establecidos por la FAO, han sido superados con creces por muchos países. La recomendación es de 2 mil 300 calorías per cápita por jornada, pero en países como Estados Unidos –que encabeza las listas de sobrepeso y obesidad– se consumen en promedio 3 mil 732, en Francia 3 mil 632 y en Canadá 3 mil 92. Aunque México está por debajo del vecino país en casi mil calorías, ello no quita que el excedente diario es de por lo menos 20% [...] La FAO establece que México destina a la compra de alimentos 33.7% del gasto total privado. Pero si se hace un análisis por clases sociales, los pobres invierten más en alimentación, en relación con su ingreso, lo cual no significa que se nutran de manera adecuada... la clase adinerada destina en promedio entre 3 y 5% de su ingreso a la compra de alimentos... la clase media, los que perciben entre 4 y 10 salarios mínimos, y representan entre 15 a 20% de la población, destina aproximadamente 40% de su ingreso a la alimentación... las clases media y baja son las que más alimentos chatarra consumen, y en la primera han proliferado la anorexia y la bulimia... La clase baja come para lo que le alcanza, representa entre 50 y 60% de la población, y percibe menos de dos salarios, que destina en su mayoría al alimento". (*La Jornada*; contraportada, lunes 21 de julio de 2003).

Comentar en grupo acerca de la importancia de una alimentación variada y equilibrada en relación con los hábitos y las costumbres en el consumo de alimentos.

e) Diseñar un proyecto cuyo propósito sea promover una alimentación sana, a partir de los recursos naturales, los saberes culturales y presencia de la tradición cultural en la comida mexicana. Se sugiere complementar la actividad organizando una degustación de alimentos tradicionales mexicanos en donde se reconozca su riqueza nutritiva.

*Propuesta 4. Perspectiva de género*

a) Leer el texto “Consejos de un padre a su hijo”, de Romero y en un cuadro comparativo escriban las diferencias y similitudes entre los consejos que da el padre a su hija e hijo.

Consejos a la hija	Consejos al hijo

b) De manera individual recuerden los consejos que han recibido de parte de sus padres, o abuelos y personas mayores de su comunidad, compárenlos con los leídos anteriormente. Reflexionen en torno a como estos consejos han influido en su formación como personas, en sus modos de relacionarse con el sexo opuesto, en las actividades que desempeñan y en su elección académica.

c) Posteriormente analizar el texto del siguiente recuadro y comentar los tópicos que se citan al final del mismo.

Género y salud. Un binomio para replantear

Stella Cerruti Basso\*

Proceso de adquisición de la identidad sexual

El análisis del proceso de “sexuación” –entendido como el proceso por el cual se constituye un ser humano varón o mujer y en el que se determinan sus comportamientos como seres sexuados– resulta necesario para redimensionar las interrelaciones del binomio género-salud. Es, sin duda, un complejísimo proceso de elaboración mediante el cual se estructura la identidad sexual de los seres humanos y en el que se conjugan íntimamente aspectos biológicos, psicoafectivos y socioculturales, entre otros.

La identidad sexual se entiende como la parte de la identidad total de las personas que posibilita el reconocerse, aceptarse y actuar como seres sexuados y sexuales (Masters, 1987). Algunos autores (Aberastury, Knobel, Osorio, et.al.) sostienen que la sexualidad es el elemento organizador de la identidad total de las personas. Este proceso cobra significación capital en la adolescencia, donde el logro de tal identidad se considera el objetivo central.

La constitución de la identidad total, es decir, la posibilidad de que cada ser humano perciba su “mismidad” (Reca, 1975), resulta un hecho básico para la salud mental (Meler, 1987. OMS, 1990). Esta identidad pautará, al mismo tiempo, la ubicación de cada ser humano en el mundo y las relaciones consigo mismo y con los demás; será también un elemento determinante de su forma de vida y de los comportamientos y conductas que asuma en materia de salud. Al parecer, también estos últimos comportamientos se consolidan en la adolescencia, razón por la cual esta etapa se considera como un momento privilegiado para

la educación en salud (*Ellis y Landes, 1990*).

La identidad sexual está constituida por tres componentes que es preciso reconocer y diferenciar:

- Identidad de género: es la convicción íntima y profunda que tiene cada persona de pertenecer a uno u otro sexo, más allá de sus características cromosómicas y somáticas.
- Rol de género: es la expresión de masculinidad o feminidad de un individuo, acorde con las reglas establecidas por la sociedad.
- Orientación sexual: se refiere a las preferencias sexuales en la elección del vínculo sexo-erótico.

Con frecuencia estos tres aspectos se confunden entre sí, lo que origina dificultades en la comprensión de la expresión sexual humana. Si el manejo inadecuado es realizado por parte de los integrantes del equipo de salud, puede ser origen de yatrogenia con diverso grado de repercusión en la vida de las personas (*Cerruti, 1986*).

#### Rol de género y salud

Por lo general, el rol de género estructurado en el proceso de socialización resulta común a los integrantes de cada grupo y sociedad en un momento histórico determinado. El control social existente hace que cuando alguien no cumple con el rol asignado se lo sancione por medio del rechazo, la burla o la marginación.

Considerar el rol de género como categoría de análisis al valorar los datos de salud de una población posibilita aportar una nueva perspectiva al estudio epidemiológico y aproximarse a la comprensión de las situaciones del diario vivir que pueden actuar condicionando riesgos (*Gómez, 1990, OPS, 1990*). Una vez establecidas es posible realizar un trabajo de educación para la salud incorporando la sexualidad y revisando en qué valores se sustentan estos comportamientos, y promover el desarrollo de un pensamiento crítico como base de cambios.

Los elementos de la cotidianeidad que conforman el modo de vida de las personas con el transcurso del tiempo han escapado a las ciencias médicas. No han sido aprehendidos tampoco en el quehacer asistencial y, aunque rescatados y llevados a desempeñar un papel protagónico por los programas de promoción y prevención, no acaban de ser convalidados en la práctica institucional. Tampoco constituyen aspectos primordiales en los distintos "programas de salud de la mujer", donde el acento está puesto especialmente en factores biomédicos relativos a la salud materna.

La relación entre las condiciones de vida de la mujer vinculadas a su desempeño del rol de género y a su salud, han sido objeto de estudio y de trabajo permanentes por parte del movimiento feminista y de grupos alternativos de salud de la mujer. Desde la perspectiva de estos grupos se ha reconocido una etiología común que trasciende la individualidad y explica e implica, a la vez, "formas comunes de enfermar" (*Ravazzola, 1989*). Al mismo

tiempo se ha teorizado acerca del lugar desde el cual se realiza la construcción de la subjetividad femenina, destacándose el papel central que desempeña la maternidad como elemento de identificación de las mujeres (Daskal, 1970, Burin, 1987). Estos grupos han trabajado, también, sobre las dificultades relacionadas con la autoestima, la autoafirmación y el manejo del cuerpo (Rodó, 1987), y han interpretado situaciones críticas que, en materia de salud, afectan a la mujer, vinculándolas a circunstancias y procesos que tienen lugar dentro del transcurso vital (Coria, 1987).

Es lamentable que hasta este momento no exista una interacción real entre las instituciones de salud y los grupos de mujeres, interacción que mejoraría significativamente la calidad de la atención prestada.

El impacto de la socialización de género sobre la salud

Los patrones de socialización diferenciados por sexo, a pesar del énfasis con que han sido cuestionados en los últimos tiempos, continúan siendo una realidad en la Región. La profundidad de su arraigo hace que ellos persistan en el trato a los niños, aun en aquellas, familias que previamente suscribieron la idea de evitar estereotipos de género (Masters, 1987).

Sin duda el hogar, la escuela, los medios de comunicación y la sociedad en su conjunto, todavía aportan rígidas representaciones de lo que es "ser varón" y "ser mujer", las cuales van estructurando el rol de género desde el momento mismo de la concepción y llevan implícitos criterios francamente discriminatorios.

Todavía se aprecia en la práctica clínica que el hijo varón sigue siendo "confirmatorio de la virilidad paterna", y que el tamaño de sus genitales externos se asocia con su "futura potencia". Las preferencias por el hijo varón y la forma en que su búsqueda influye en el número de nacimientos de la pareja han sido señaladas en numerosos trabajos en distintas regiones del mundo (OMS, 1986). Otras investigaciones, que por cierto no pueden generalizarse, señalan un trato diferenciado en el aporte nutricional que se ofrece a niñas y varones, así como mayores cuidados en caso de enfermedad de los varones, lo que se expresaría en un menor tiempo en acudir a la consulta desde el inicio de los síntomas (OMS/UNICEF, 1986).

Más allá de estas situaciones obviamente discriminatorias, el trato que se brinda a niñas y varones en el núcleo familiar es claramente diferenciado. Mediante incentivos lúdicos, en los varones se favorece la adquisición de mayor fuerza y motricidad, y se promueve un mayor dominio del espacio y de la técnica así como un mayor dominio del espacio y de la técnica así como una mayor integración grupal. Las niñas, por el contrario, muchas veces ven limitados sus movimientos por las ropas, y los juegos que se les ofrecen están, con gran frecuencia, vinculados a las tareas domésticas y al desarrollo de habilidades referidas a su presentación personal.

El conocimiento y el manejo corporal que se posibilita a niñas y varones está pautado por los mismos valores. Se confiere mayor permisividad al varón, quien se encuentra

francamente familiarizado con el cuerpo, cosa que su autonomía facilita. El desconocimiento que las niñas tienen de su cuerpo y de sus genitales, y que continúa a lo largo de la vida, resulta alarmante. Son frecuentes las consultas de madres con hijas adolescentes, preocupadas por el crecimiento de los labios menores vulgares, confundiéndolo con alteraciones patológicas que, con frecuencia, atribuyen a la masturbación. Las dificultades que presentan muchas mujeres adultas para realizar el autoexamen de las mamas, observar sus genitales o utilizar medios anticonceptivos que requieren la manipulación de los mismos, se originan, en muchos casos, en patrones educativos muy rígidos que adscriben al cuerpo zonas "aceptables", y zonas "prohibidas", innombrables e inexplorables.

Acceder al autocuidado de la salud y al disfrute de la sexualidad requiere una apropiación y legitimación del cuerpo, para lo que es preciso superar aspectos ideológicos que desestimulan el conocimiento del mismo y lo asocian con elementos de suciedad y pecado (Rodó, 1987).

Desde la infancia se va pautando también la expresión de los sentimientos. A los varones se les exige que no demuestren su sensibilidad y se les brinda menos ternura que a las niñas, a quienes se les permite ser más dulces, cariñosas y demostrativas. Esta situación puede generar dificultades más tarde, en el vínculo afectivo y en las posibilidades de comunicación de los sentimientos. En muchas ocasiones, estos aspectos están en la base de las disfunciones sexuales que enfrenta la pareja (Cerruti, 1986).

Respecto a los comportamientos, a las niñas se les pide docilidad, obediencia, respeto y preocupación por los demás, mientras que a los varones se los impulsa a la acción y se fomenta en ellos la competitividad y la capacidad para tomar decisiones.

En un trabajo de educación de la sexualidad realizado con más de 2000 adolescentes en distintos países de la Región se encontró la vigencia de los siguientes mitos y tabúes comunes referidos a la feminidad y la masculinidad. Gran cantidad de estudios sobre el tema realizados en diversos países de la Región muestran conclusiones similares.

"La masculinidad se demuestra por el vigor físico y la reciedumbre en los modales".

"La sensibilidad, dulzura y afecto son condiciones típicamente femeninas".

"La mujer tiene menos necesidades sexuales que el hombre, es pasiva".

"El tamaño de los genitales se asocia con la potencia sexual".

"La mujer, si no se casa y tiene hijos, es una persona frustrada".

"El hombre no necesita ternura y es naturalmente menos sensible que la mujer".

"La virginidad es un signo de pureza en la mujer" y, paradójicamente, "para ser moderna e independiente la mujer debe obligatoriamente mantener relaciones sexuales".

Sin duda todos estos elementos influyen notablemente en la conformación de la autoimagen y repercuten en los distintos comportamientos.

Fragmento tomado de: Stella Cerruti Basso "Salud y sexualidad desde una perspectiva de género", en *A través de edades, clases y fronteras*.

(\*) Asesora del Grupo de Trabajo de Educación Sexual de la Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay y coordinadoras del trabajo conjunto con la OPS en el tema desde 1987. Integrante del grupo de trabajo que ejecuta el Programa de Educación para la Salud en la Adolescencia en la Educación Secundaria del Uruguay.

- La socialización diferenciada entre géneros ha llevado a prácticas discriminatorias que afectan la salud de los hijos (mayoritariamente a las mujeres).
- Las pautas de comportamiento diferenciadas también pueden limitar acceder al autocuidado de la salud y disfrute de la sexualidad (frecuentemente en las mujeres).
- El no permitir o limitar la expresión de los sentimientos y sensibilidad en los niños puede originar problemas o disfunción sexual en la vida adulta (con mayor frecuencia en los hombres).
- Algunos mitos sobre lo que es ser hombre o mujer influyen en la conformación de una autoimagen distorsionada o crean problemas de identidad (mayoritariamente en los adolescentes).
- Las pautas culturales de los padres en torno a la educación de los hijos, pueden perdurar y/o ser modificados, a partir de los aspectos interculturales presentes en los diversos ámbitos.
- Reconocen algunos cambios en las relaciones entre hombres y mujeres dentro de grupo escolar, o familias de procedencia.

d) Reunir y discutir las informaciones y diseñar un proyecto cuyo propósito sea difundir diversas formas de socializar a los hijos y su impacto en la salud de los mismos, destacando la perspectiva de género.

e) Elaborar un periódico mural con la información más relevante.

7. Para finalizar el curso se sugiere escribir un ensayo acerca de uno de los temas o subtemas del programa, o bien, ofrecer una visión general de los conceptos más polémicos sobre el desarrollo ético y cívico de los alumnos y la intervención educativa de los maestros, también se pueden retomar algunos ejemplos acerca de la situación actual de la población infantil en México. Al respecto conviene recordar que las situaciones tanto desfavorables como exitosas, se complementan, constituyen oportunidades para el desarrollo ético y cívico de la comunidad escolar, y que no se trata de acumular información, sino de formular explicaciones y/o preguntas que ayuden a reflexionar sobre la trascendencia que tiene conocer el desarrollo moral de los alumnos y los propósitos formativos o cambios que se pueden generar desde las escuelas de educación primaria.